



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

**A QUALIFICAÇÃO DE
QUADROS SUPERIORES, NO
ÂMBITO DA COOPERAÇÃO
BILATERAL ENTRE PORTUGAL
E TIMOR-LESTE, AO NÍVEL DO
ENSINO SUPERIOR**

Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM EQUIDADE E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2020





DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

**A qualificação de quadros superiores, no âmbito da cooperação
bilateral entre Portugal e Timor-Leste, ao nível do Ensino Superior**

Dna. Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 6 de Marzo de 2020

Asdo. Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva





AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR DA TESE

**A qualificação de quadros superiores, no âmbito da cooperação bilateral entre
Portugal e Timor-Leste, ao nível do Ensino Superior**

D. Jose Felipe Trillo Alonso

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D./Dna. Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, 6 de Marzo de 2020

Asdo. Jose Felipe Trillo Alonso



SER TIMORENSE...

Ser timorense é ser uma espada afiada,
usada na batalha
na terra roubada
com gritos de canalha

Ser timorense é ser um peregrino
no percurso à vitória
p'ra vencer o interino
com vontade e glória

Ser timorense é ser um batalhador
Na luta com os guerreiros
P'ra servir como um inspirador

Ser timorense é ser vitorioso
Na luz e na escuridão
No fim é glorioso.

Publicado por estudantes timorenses do Instituto Politécnico de Santarém
Hernanio M. C. Costa, Paulo S. Martins e Yazalde R. Pereira
Poema inspirado em "Ser Poeta" de Florbela Espanca

Recuperado de <https://timor-leste-no-ipsantarem.blogs.sapo.pt/ser-timorense-9512> a 17-07-2018



AGRADECIMENTOS

Após alguns anos a lecionar em Portugal a vontade de conhecer novas realidades, de experienciar novas vivências e de alargar os meus horizontes, pessoais e profissionais, levou-me até Timor-Leste. Nesta pequena ilha do outro lado do mundo, com forte ligação histórica com Portugal, vivi uma experiência enriquecedora, conheci uma realidade social e educativa bem distinta da portuguesa e aprendi a olhar para a profissão docente com outros olhos e a compreender que em Timor o professor desempenha um papel essencial não apenas para o crescimento e desenvolvimento dos jovens timorenses, como também para o desenvolvimento do próprio país, ainda tão recente, um papel de liderança educativa que transcende a escola.

Durante o meu percurso em Timor deparei-me com um conjunto de questões que me suscitaram interesse, questões que depois de organizadas e reorganizadas deram origem a esta tese de doutoramento. Porque considero que um bom professor é aquele que continuamente busca o conhecimento e tenta aperfeiçoar as suas práticas, e usando o mote que tantas vezes tentei transmitir aos meus formandos timorenses “o saber não ocupa lugar”, é com orgulho que vejo chegar ao fim mais uma etapa da minha vida profissional, que há muito ambicionava alcançar, uma etapa longa, morosa, mas bastante gratificante.

Cabe-me agora agradecer a todos os que tornaram possível esta investigação, pois embora esta seja fruto de muitas e muitas horas de trabalho individual, muitos foram os que me apoiaram.

Em primeiro lugar agradeço ao João, o meu marido, por me acompanhar em tudo na vida há já duas décadas, por me mostrar que neste mundo por vezes tão cruel e impessoal ainda é possível amar e confiar. Por ter embarcado comigo nesta aventura em Timor e por, lado a lado, termos aprendido que o mundo é grande e que ainda é possível fazer uma pequena diferença. Por termos caminhado, mais uma vez, juntos nesta fase do nosso percurso académico, agradeço-lhe a partilha de fontes, ideias e perspetivas, o tempo que dedicou à leitura e revisão da minha tese, numa preciosa e impagável ajuda, ao mesmo tempo que se concentrava na sua própria tese de doutoramento. Foi um percurso longo e moroso mas mais fácil porque te tive a meu lado.

Agradeço à minha mãe pelo apoio nesta fase tão particular da minha vida, tal como o havia feito aquando do mestrado. Obrigada por me fazer acreditar que o esforço e a dedicação vão valer a pena e pelo encorajamento nos momentos de maior tensão, porque os houve. Agradeço as palavras amigas quando me vi perdida no meio do labirinto e por me ter ensinado que no mundo exigente em que vivemos a felicidade se encontra equilibrando a vida pessoal e a vida profissional e que devemos olhar sempre para o futuro, não estagnar na vida, continuando a enriquecer-nos enquanto pessoas e profissionais.

Um especial agradecimento ao meu Diretor de tese, o Professor Doutor Felipe Trillo Alonso, por tão amavelmente se ter disponibilizado para orientar a minha tese, por me ter orientado para o caminho certo, por ter partilhado comigo uma parte da sua sabedoria e com isso ter contribuído para o aumentar da minha. Por me ter permitido apresentar-lhe um país novo, tão longínquo e tão complexo a nível social, cultural, linguístico e educativo.

Agradeço a contribuição aos especialistas que participaram na validação dos instrumentos, assim como ao estudante timorense a quem aplicámos a prova piloto.

Agradeço ainda à Professora Doutora María López Sáñez, Professora da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, pelo auxílio prestado na tradução do resumo para Castelhana e para Galego, imprescindível para uma tese elaborada e defendida em Espanha.

Aos estudantes timorenses de mestrado e de doutoramento que frequentam a Universidade de Évora e que aceitaram participar nesta investigação, tornando assim possível a recolha de dados. Agradeço-lhes terem disponibilizado tempo para partilhar a sua experiência em Portugal, as suas expectativas, motivações, aprendizagens, dificuldades e perspetivas profissionais futuras. Ouvir as suas histórias e as suas experiências de vida foi, sem dúvida, um momento de aprendizagem e de enriquecimento pessoal.

Ao Diretor do Colégio dos Salesianos de Évora por tão amavelmente ter facilitado o contacto com os estudantes timorenses e por ter disponibilizado uma sala onde realizámos uma parte das nossas entrevistas.

À funcionária da Biblioteca da Universidade de Évora que tão gentilmente pediu autorização para que pudéssemos utilizar uma das salas desta Biblioteca para realizar a outra parte das nossas entrevistas.

A todos os professores timorenses com que me cruzei ao longo destes anos em Timor e com quem tanto aprendi. Aos que me agradeceram o trabalho que desenvolvi em Timor e desejaram que eu voltasse. Quem sabe um dia...

A todos o meu obrigado.

Obrigado barak.

RESUMO

O presente estudo, inserido na linha de investigação do Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação “Inovação para a equidade educativa”, especificamente no que concerne as “Políticas educativas inovadoras e de justiça social”, pretende analisar o papel da cooperação bilateral estabelecida entre Portugal e Timor-Leste, ao nível educativo, especificamente os programas que permitem aos docentes timorenses do Ensino Terciário frequentar cursos de mestrado e de doutoramento em Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

Timor-Leste, ex-colónia portuguesa do sudeste asiático, país em vias de desenvolvimento, independente desde 2002, mantém uma estreita relação sociopolítica e geoestratégica de cooperação com Portugal. Timor tem adotado o envio dos docentes do Ensino Terciário para Portugal como modelo de qualificação de quadros superiores especializados em diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de dotar o país recetor de pessoal qualificado nas áreas estratégicas para o seu desenvolvimento sustentável.

Tendo em conta a natureza fundamentalmente descritiva e interpretativa do estudo, os objetivos que o norteiam e o facto dos cidadãos timorenses se encontrarem dispersos por todo o território, considerámos que a metodologia de recolha de dados que mais se adequaria a esta investigação seria o estudo de caso com recurso à técnica da entrevista semiestruturada, através da qual recolhemos dados concretos sobre esta amostra tão específica. Assim, seleccionámos um grupo de estudantes timorenses que frequentam cursos de mestrado e de doutoramento numa Instituição de Ensino Superior portuguesa específica, a Universidade de Évora, numa tentativa de aferir o seu perfil, as suas expectativas de aprendizagem ao vir estudar para Portugal, as suas motivações para estudar fora do seu país de origem, a sua formação prévia, o seu conhecimento prévio da língua portuguesa, como vivenciam esta experiência formativa, quais são os seus planos profissionais futuros e em que medida consideram que a formação em Portugal poderá contribuir para a sua qualificação enquanto quadros superiores especializados, assim como para o desenvolvimento de Timor-Leste e para a construção da identidade nacional deste país.

Cumulativamente realizámos entrevistas semiestruturadas a um grupo de docentes portugueses da Universidade de Évora que orientam as teses destes estudantes numa tentativa de apurar se os docentes consideram que estes programas de capacitação institucional estão bem definidos, se consideram que os objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e procedimentos são adequados ao público-alvo e se revelam eficazes, se estes estudantes encaram a experiência formativa em Portugal com motivação e empenho ou se o diferente contexto geográfico, social e linguístico se revela um entrave ao seu sucesso académico. Ao triangular a informação obtida através das duas fontes e tendo como base o marco teórico, foi possível identificar aspetos referenciados como positivos e aspetos que poderão ser alvo de reformulação para que esta modalidade de ajuda se revista da máxima eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação bilateral; Portugal e Timor-Leste; Desenvolvimento pessoal e profissional; Quadros superiores; Qualidade educativa; Inovação e melhoria educativa.



RESUMEN

El presente estudio, insertado en la línea de investigación del Doctorado en Equidad e Innovación en Educación "Innovación para la Equidad Educativa", específicamente en relación con "Políticas educativas innovadoras y justicia social", pretende analizar el papel de la cooperación bilateral establecida entre Portugal y Timor-Leste en el nivel educativo, específicamente en relación a los programas que permiten a los maestros terciarios timorenses asistir a cursos de máster y doctorado en instituciones de educación superior portuguesas.

Timor-Leste, ex colonia portuguesa del sudeste asiático, un país en desarrollo, independiente desde 2002, mantiene una estrecha relación sociopolítica y geoestratégica de cooperación con Portugal. Timor ha adoptado el envío de maestros terciarios a Portugal como modelo de formación y cualificación de los cuadros superiores especializados en diferentes áreas de conocimiento, con el objetivo de dotar al país receptor personal cualificado en las áreas estratégicas para su desarrollo sostenible.

Teniendo en cuenta la naturaleza fundamentalmente descriptiva e interpretativa del estudio, los objetivos que lo guían y el hecho de que los ciudadanos timorenses se encuentran dispersos por todo el territorio, consideramos que la metodología de recogida de datos que más se adecuaría a esta investigación sería el estudio de caso con recurso a la técnica de la entrevista semiestructurada, a través de la cual recogemos datos concretos a partir de esta muestra tan específica. Por lo tanto, se seleccionó un grupo de estudiantes timorenses que asistían a cursos de maestría y doctorado en una institución de educación superior portuguesa específica, la Universidad de Évora, en un intento de determinar su perfil, las razones que los llevaron a elegir Portugal para llevar a cabo su educación superior, sus motivaciones para estudiar fuera de su país de origen, su educación previa, su conocimiento previo del idioma portugués, cómo vivencian esta experiencia formativa, cuáles son sus planes profesionales futuros y en qué medida consideran que la formación en Portugal puede o no contribuir a su cualificación como personal altamente cualificado, así como para el desarrollo de Timor-Leste y para la construcción de la identidad nacional de este país.

Además realizamos entrevistas semiestructuradas a profesores de la Universidad de Évora que acompañan a estos estudiantes a lo largo de su recorrido académico en un intento de averiguar si consideran que estos programas de desarrollo de capacidades institucionales están o no bien definidos, si los objetivos, contenidos, metodologías, recursos y procedimientos son o no adecuados al público y si resultan eficaces o ineficaces, si estos estudiantes se enfrentan la experiencia formativa en Portugal con motivación y ánimo o si el diferente contexto geográfico, social y lingüístico es un obstáculo para su éxito académico. Al triangular la información obtenida de ambas fuentes y con base en el marco teórico, fue posible identificar aspectos referidos como positivos y aspectos que podrían reformularse para que esta modalidad de ayuda sea de máxima efectividad.

PALABRAS CLAVE: Cooperación bilateral; Portugal y Timor-Leste; Desarrollo personal y profesional; Personal altamente cualificado; Calidad educativa; Innovación y mejora educativa.



RESUMO

O presente estudo, inserido na liña de investigación do Doutorado en Equidade e Innovación en Educación "Innovación para a equidade educativa", especialmente no relativo a "Políticas educativas innovadoras e xustiza social", pretende analizar o papel da cooperación bilateral establecida entre Portugal e Timor-Leste no nivel educativo e máis concretamente os programas que permiten aos profesores timorenses de Educación Terciaria asistir a cursos de máster e doutoramento en institucións de educación superior portuguesas.

Timor-Leste, antiga colonia portuguesa do sueste asiático, país en desenvolvemento, independente desde 2002, mantén unha estreita relación sociopolítica e xeoestratéxica de cooperación con Portugal. Timor adotou o envío de profesores de educación terciaria a Portugal como modelo de formación e cualificación de xestores seniores especializados en diferentes áreas de coñecemento, co obxectivo de dotar o país receptor de persoal cualificado nas áreas estratéxicas para o seu desenvolvemento sostible.

Dado o carácter esencialmente descritivo e interpretativo do estudo, os seus obxectivos e o feito de que os cidadáns de Timor-Leste estean espallados por todo o territorio, consideramos que a metodoloxía para recoller datos que mellor se axusta a esta investigación sería o estudo do caso mediante a técnica de entrevista semiestruturada, a través da cal compilamos datos concretos desta mostra moi específica. Así, seleccionamos un grupo de estudantes de Timor-Leste que asisten a cursos de máster e doutoramento nunha institución portuguesa de educación superior específica, a Universidade de Évora, nun intento de determinar o seu perfil, os motivos que os levaron a escoller Portugal para levar a cabo os seus estudos superiores, as súas motivacións para estudar fóra do seu país de orixe, a súa formación previa, o seu coñecemento previo do idioma portugués, como experimentan esta experiencia formativa, cales son os seus plans profesionais futuros e en que medida consideran que a formación en Portugal pode ou non contribuír á súa cualificación como persoal especializado superior, así como ao desenvolvemento de Timor-Leste e á construción da identidade nacional deste país.

Asemade, realizamos entrevistas semiestruturadas con profesores da Universidade de Évora que acompañan a estes estudantes ao longo da súa carreira académica nun intento de determinar se estes programas de fortalecemento de capacidade institucional se consideran ben definidos, se os obxectivos, contidos, metodoloxías, recursos e procedementos son acaídos ao público ao que se dirixen e se resultan ser eficaces ou ineficaces, se estes estudantes se enfrontan á experiencia formativa en Portugal con motivación e compromiso ou se o diferente contexto xeográfico, social e lingüístico é un obstáculo para o seu éxito académico. Triangulando a información obtida de ambas as fontes e en función do marco teórico, foi posible identificar aspectos aos que se fai referencia positiva e aspectos que se poderían reformular para que esta modalidade de axuda sexa da máxima eficacia.

PALABRAS CLAVE: Cooperación bilateral; Portugal e Timor-Leste; Desenvolvemento persoal e profesional; Persoal superior especializado; Calidade educativa; Innovación e mellora educativa.



ABSTRACT

The present study, inserted in the research line of the PhD in Equity and Innovation in Education “Innovation for Educational Equity”, specifically regarding “Innovative Educational Policies and Social Justice”, analyzes the role of bilateral cooperation established between Portugal and East Timor at the educational level, specifically the programs that allow higher education timorese teachers to attend Masters and PhD courses at Portuguese Higher Education Institutions.

Timor-Leste, former Portuguese colony of Southeast Asia, a developing country, independent since 2002, maintains a close sociopolitical and geostrategic relationship of cooperation with Portugal. Timor has adopted sending higher education teachers to Portugal as a model of training and qualification of highly qualified staff, specialized in different areas of knowledge, with the goal of providing the recipient country with qualified personnel in strategic areas for its sustainable development.

Given the essentially descriptive and interpretative nature of the study, its objectives and the fact that east timorese citizens are scattered throughout the territory, we considered that the methodology for collecting data that would best fit this research would be the case study using the semi-structured interview technique, through which we collected concrete data from this very specific sample. Thus, we selected a group of east timorese students attending Masters and PhD courses at a specific Portuguese Higher Education Institution, the University of Évora, in an attempt to ascertain their profile, the expectations that led them to choose Portugal to pursue their higher studies, their motivations for studying outside their home country, their previous education, their prior knowledge of the portuguese language, how they experience this formative experience, which are their future professional plans and to what extent do they consider that this experience in Portugal may or may not contribute to their qualification as specialized senior staff, as well as to the development of East Timor and the country's national identity.

We have cumulatively conducted semi-structured interviews with a group of professors from the University of Évora who follow these students throughout their academic career in an attempt to determine whether or not these institutional training programs are well defined, if the objectives, contents, methodologies, resources and procedures are appropriate to the target audience and prove to be effective, if these students experience their training experience in Portugal with motivation and commitment or if the different geographic, social and linguistic context proves to be an obstacle to their academic success. By triangulating the information obtained from both sources and based on the theoretical framework, it was possible to identify aspects referred to as positive and aspects that could be reformulated so that this aid modality is of maximum effectiveness.

KEYWORDS: Bilateral cooperation; Portugal and East Timor; Personal and professional development; Highly qualified staff; Educational quality; Innovation and educational improvement.



ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL	35
Contextualização da Investigação	35
Motivação Pessoal para a Realização da Investigação	36
Definição do Problema	38
Plano Geral da Investigação	42
Plano Geral da Investigação: Capítulo I	42
Plano Geral da Investigação: Capítulo II	42
Plano Geral da Investigação: Capítulo III	43
Plano Geral da Investigação: Capítulo IV	43
Plano Geral da Investigação: Capítulo V	44
Metodologia de Recolha e Análise de Dados	44

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: TIMOR-LESTE	47
1.1 Enquadramento do País: a República Democrática de Timor-Leste	47
1.2 A História de Timor-Leste no Processo de Construção da Identidade Nacional	51
1.2.1 Período Colonial Português (de 1510/15 a 1975)	52
1.2.2 Período de Ocupação Indonésia (de 1975 a 1999)	57
1.2.3 Período de Administração Transitória da ONU (de 1999 a 2002)	62
1.2.4 Período Pós-Independência: Políticas Nacionais de Desenvolvimento	66
1.3 Medidas Legislativas do Governo Pós-Independente para a Reconstrução do Sistema Educativo: o Novo Currículo Nacional	71
1.4 A Questão Linguística em Timor-Leste: o Papel da Língua Portuguesa	73
 CAPÍTULO II: A POLÍTICA PORTUGUESA DE COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO QUADRO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL...	 81
Introdução	81
2.1 Cooperação e Ajuda Pública ao Desenvolvimento	84
2.2 Quadro Institucional da Política de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento ...	88
2.3 Fases da Organização da Cooperação Portuguesa	90
2.3.1 Organização da Cooperação Portuguesa entre a Década de 40 e a Revolução de 1974	90
2.3.2 Organização da Cooperação Portuguesa no Período Pós-Independências (1974 a 1979)	91

2.3.3 Organização da Cooperação Portuguesa no Período de 1979 a 1999	92
2.3.4 Organização da Cooperação Portuguesa no Arranque do Novo Século (de 1999 a 2005) – Período de Independência de Timor-Leste	93
2.3.5 Organização da Cooperação Portuguesa entre 2005 e 2011	94
2.3.6 Organização da Cooperação Portuguesa de 2011 à Atualidade	95
2.4 Documentos Orientadores da Cooperação Portuguesa	98
2.4.1 Primeiro Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (1999): A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI	98
2.4.2 Segundo Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2005): Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa	100
2.4.3 Terceiro Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2014): Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa (2014-2020)	103
2.5 Exames do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico à Cooperação Portuguesa	107
2.5.1 Exame de 1997	107
2.5.2 Exame de 2001	108
2.5.3 Exame de 2006	108
2.5.4 Exame de 2010	110
2.5.5 Exame de 2015	112
2.6 Enquadramento Institucional da Cooperação Portuguesa: Principais Atores	114
2.7 Quadro de Ação da Cooperação Portuguesa: Enquadramento Bilateral e Multilateral ...	117
2.8 Áreas de Atuação, Eixos de Intervenção e Prioridades Setoriais da Cooperação Portuguesa	119
2.9 Ajuda Pública ao Desenvolvimento no Setor da Educação	121
2.10 Enquadramento da Política Multicultural de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento no Âmbito da Cooperação Europeia	123
2.10.1 Enquadramento da Política Multicultural de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento no Quadro da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)	124
2.11 Eficácia da Ajuda a Nível Internacional – Compromissos Internacionais	128
2.11.1 Eficácia da Ajuda a Nível Nacional: Implementação dos Compromissos por parte de Portugal	130
2.11.2 Pirâmide da Eficácia da Ajuda	130
2.11.3 Eficácia da Ajuda: Linhas de Orientação dos Programas Indicativos de Cooperação e dos Programas Estratégicos de Cooperação	132
2.12 Acompanhamento e Avaliação das Políticas de Cooperação Portuguesa	136
2.12.1 Processo de Avaliação de Projetos	138

2.13 Desafios da Cooperação Portuguesa no Contexto Internacional	140
2.13.1 O Desafio da Cooperação Portuguesa no Cumprimento da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável	145
2.13.2 Propostas e Recomendações	146
2.14 Análise Crítica da Cooperação Portuguesa: Solidariedade versus Agenda de Interesse Nacional	148

CAPÍTULO III: COOPERAÇÃO BILATERAL ENTRE PORTUGAL E TIMOR-LESTE AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR..... 151

Introdução	151
3.1 Política de Cooperação Bilateral Portuguesa com Timor-Leste	152
3.2 Enquadramento Legal: Análise de Conteúdo de Documentos Oficiais	155
3.2.1 Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002)	155
3.2.2 Resolução da Assembleia da República Portuguesa n.º5/2004 (2004)	156
3.2.3 Resolução do Governo n.º3/2007 de 21 de Março (2007)	158
3.2.4 Lei de Bases da Educação – Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro (2008)	162
3.2.5 Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED, 2011)	165
3.2.6 Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE, 2011)	169
3.2.7 Estatuto da Carreira Docente Universitária – Decreto-lei n.º7/2012 (2012), (alterado pelo Decreto-lei n.º 3/2014)	174
3.3 Apoio de Portugal ao Ensino Superior de Timor-Leste	176
3.4 O Sistema de Ensino Superior de Timor-Leste: Breve Síntese das Instituições de Ensino Superior do Território	179
3.5 Cooperação Bilateral entre os Sistemas Universitários de Portugal e Timor-Leste: Mobilidade de Estudantes	182
3.6 Apoio de Portugal ao Ensino Superior em Timor-Leste: o caso específico da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	184
3.7 Acordos, Programas e Projetos estabelecidos pela Universidade Nacional de Timor Lorosa'e com Instituições de Ensino Superior Congéneres	186
3.8 Política de Atribuição de Bolsas de Estudo	188
3.9 A Internacionalização das Universidades Portuguesas: o caso particular dos Estudantes Timorenses	192
3.9.1 Estudar em Portugal: Expectativas e Motivações dos Estudantes Timorenses	193
3.9.2 Adaptação ao Ensino Superior: Capacidade de Adaptação dos Estudantes Timorenses ao novo Contexto Socioeducativo	195
3.9.3 Aspetos Positivos e Principais Dificuldades sentidas com esta Experiência Social e Académica	197

3.9.4 Perspetivas Futuras destes Estudantes	200
---	-----

CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE TIMOR-LESTE EM PORTUGAL 203

Introdução	203
4.1 A complexa tarefa de ensinar no século XXI: o caso específico de Timor-Leste	207
4.2 Modalidades de Formação de Professores: Inicial, Especializada e Contínua	210
4.2.1 Formação Inicial de Professores	211
4.2.2 Formação Especializada de Professores	214
4.2.3 Formação Contínua de Professores	214
4.3 Formação de Professores timorenses em Portugal	218
4.4 A Formação de Professores como fator promotor de Desenvolvimento Pessoal, Social e Profissional	220
4.4.1 Desenvolvimento Profissional dos Professores: Propósitos, Princípios e Perspetivas	221
4.5 A importância da Aprendizagem ao Longo da Vida no caso específico dos Docentes do Ensino Superior	223
4.6 Formação de Professores nas ex-colónias portuguesas: Desenvolvimento de Programas Social e Culturalmente específicos	225
4.6.1 O caso específico do Projeto EDULINK	226
4.7 Identidade Profissional e Competência Docente	229
4.8 Profissão Docente e Saberes Profissionais	233
4.9 Perfil, Funções e Características do Bom Professor	236
4.10 Formação de Professores em Timor como Prioridade do Plano de Desenvolvimento ..	240
4.10.1 Perspetiva Histórica da Atividade Docente em Timor-Leste	242
4.11 Política de Formação e Capacitação de Professores em Timor	245

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: MARCO EMPÍRICO 249

Introdução: Natureza do Estudo	249
5.1 Objeto de Estudo	250
5.2 Problema de Pesquisa, Questões Investigativas e Objetivos da Investigação	251
5.3 Enfoque Metodológico: Abordagem Qualitativa	254
5.3.1 Características da Abordagem Qualitativa	256
5.3.2 Papel do Investigador Qualitativo	257
5.3.3 Opção Metodológica: o Estudo de Caso	258

5.3.4 Processo de Seleção da Instituição de Ensino Superior	259
5.4 Desenho Metodológico da Investigação	262
5.4.1 Percurso Metodológico	262
5.5 Amostra do Estudo: Não Probabilística por Acessibilidade	265
5.6 Instrumento de Recolha de Dados: a Entrevista Semiestruturada	268
5.6.1 Características da Entrevista	270
5.6.2 Construção e Validação da Entrevista	270
5.7 Validade da Investigação: Triangulação de Dados	274
5.8 Aplicação da Entrevista	276
5.9 Análise e Interpretação de Dados das Entrevistas	277
5.9.1 Transcrição de Dados	277
5.9.2 Exploração do Material	278
5.9.3 Análise de Conteúdo	278
5.9.4 Critérios de Codificação	280
5.9.5 Critério de Categorização Semântico	281
5.10 Tratamento de Dados e Interpretação dos Resultados	282
5.10.1 Contexto Institucional da Investigação: a Universidade de Évora	282
5.10.2 Análise dos Dados Com Recurso ao Atlas.TI	286
5.10.3 Categoria 1 – Perfil dos Estudantes/ Perfil Profissional dos Docentes	298
5.10.3.1 Em Síntese	314
5.10.4 Categoria 2 – Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos	317
5.10.4.1 Em Síntese	331
5.10.5 Categoria 3 – Formação Superior em Portugal	333
5.10.5.1 Em Síntese	360
5.10.6 Categoria 4 – Integração em Portugal	363
5.10.6.1 Em Síntese	388
5.10.7 Categoria 5 – Perspetiva de Desenvolvimento Individual Enquanto Docentes ...	390
5.10.7.1 Em Síntese	405
5.10.8 Categoria 6 – Perspetiva de Desenvolvimento Futuro de Timor-Leste	407
5.10.8.1 Em Síntese	425
5.10.9 Categoria 7 – Planos Profissionais Futuros	428
5.10.9.1 Em Síntese	441
CONCLUSÕES E PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	445
6.1 Reflexão Sobre o Percurso Investigativo – Da elaboração do marco teórico à recolha e análise de dados	445
6.2 Conclusões	448

6.2.1 Perfil dos Estudantes/Perfil Profissional dos Docentes	449
6.2.2 Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos	451
6.2.3 Formação Superior em Portugal	453
6.2.4 Integração em Portugal	456
6.2.5 Perspetiva de Desenvolvimento Individual enquanto Docentes	459
6.2.6 Perspetiva de Desenvolvimento Futuro de Timor-Leste	463
6.2.7 Planos Profissionais Futuros	466
6.2.8 Propostas de Intervenção para a Melhoria da Cooperação entre Portugal e Timor-Leste	469
6.3 Limitações da Investigação e Propostas para Investigações Futuras	471
6.4 Reflexão Final	473

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	475
---	------------

ANEXOS	505
---------------------	------------

Anexo 1: A História de Timor-Leste no Processo de Construção da Identidade Nacional: o período colonial português (de 1510/15 a 1975)

Anexo 2: O período de ocupação indonésia (de 1975 a 1999)

Anexo 3: O período de administração transitória da ONU (de 1999 a 2002)

Anexo 4: Boletim de voto do Referendo do dia 30 de Agosto de 1999 em Timor-Leste

Anexo 5: Índices de Desenvolvimento Humano – Dados de 2018

Anexo 6: Glossário dos principais termos da Cooperação para o Desenvolvimento

Anexo 7: Síntese da Evolução da História da Ajuda (Afonso, 2005)

Anexo 8: Síntese da Evolução da História da Ajuda (Ferreira, Faria e Cardoso, 2015)

Anexo 9: Legislação sobre a Cooperação Portuguesa

Anexo 10: Orientações do Primeiro Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (1999): *A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI*

Anexo 11: Orientações do Segundo Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2005): *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*

Anexo 12: Quadro Comparativo da Evolução dos Três Documentos de Orientação da Estratégia da Cooperação Portuguesa

Anexo 13: Principais Características da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Portuguesa

Anexo 14: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2010) – Progresso de Portugal na Implementação dos Compromissos de Eficácia da Ajuda

Anexo 15: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2010) – Princípios Básicos que Portugal deve adotar

Anexo 16: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2015) – Principais Recomendações do Relatório do CAD da OCDE à Cooperação Portuguesa

Anexo 17: Atores da Cooperação Portuguesa

Anexo 18: Papel do Ministério dos Negócios Estrangeiros nas Ações de Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento

Anexo 19: Áreas de Atuação da Cooperação Portuguesa

Anexo 20: Eixos e Objetivos do *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP* (2015-2020)

Anexo 21: Ações, Objetivos e Resultados Esperados relativamente ao Eixo II - Mobilidade de Estudantes, Docentes, Investigadores e Cientistas altamente qualificados da CPLP

Anexo 22: Acordos que moldaram a Cooperação para o Desenvolvimento

Anexo 23: Eficácia da Ajuda a Nível Nacional: Implementação dos Compromissos por parte de Portugal

Anexo 24: Glossário dos Principais Termos Relativos à Avaliação e Gestão centrada nos Resultados (OCDE, 2002)

Anexo 25: Alargamento da Esfera de Ação da Cooperação Portuguesa

Anexo 26: Avaliação das Ações da Cooperação Portuguesa

Anexo 27: Objetivos da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Anexo 28: Cooperação Portugal – Timor-Leste em Números

Anexo 29: Principais Projetos na Área da Educação em Timor-Leste

Anexo 30: Estrutura Educativa de Timor-Leste

Anexo 31: *Email* dirigido à Reitora da Universidade de Évora

Anexo 32: Exemplo de Carta de Pedido de Informação às Entidades Competentes

Anexo 33: Pedido de Realização de Entrevista dirigido aos Docentes da Universidade de Évora

Anexo 34: Guião da Entrevista dirigido aos Estudantes Timorenses

Anexo 35: Guião da Entrevista dirigido aos Docentes Portugueses

Anexo 36: *Email* enviado aos Docentes a solicitar revisão da transcrição

Anexo 37: Acordo Ético de Investigação

Anexo 38: Mensagem da Reitoria da Universidade de Évora

Anexo 39: Vista de Rede da Unidade Hermenêutica 1

Anexo 40: Vista de Rede da Unidade Hermenêutica 2



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Posição Geográfica de Timor-Leste na Ásia-Pacífico	48
Figura 2: Mapa de Timor-Leste	48
Figura 3: Bandeira de Timor-Leste	49
Figura 4: Exportações de Timor-Leste em 2017	50
Figura 5: Crianças com o traje tradicional do país	50
Figura 6: Homens preparados para uma cerimónia tradicional	50
Figura 7: Componentes do Índice de Desenvolvimento Humano	87
Figura 8: Princípios Operacionais da Cooperação Portuguesa	104
Figura 9: Prioridades Geográficas e Setoriais	105
Figura 10: Atores da Cooperação Portuguesa	115
Figura 11: Acordos que moldaram a Cooperação para o Desenvolvimento	128
Figura 12: Pirâmide da Eficácia da Ajuda	131
Figura 13: Perspetivas complementares na conceptualização do Desenvolvimento Profissional, Alves (2001)	221
Figura 14: Caraterísticas profissionais definidoras da profissão docente	232
Figura 15: Organização dos Guiões de Entrevista	271
Figura 16: Esquema de Comunicação na Análise de Conteúdo	279
Figura 17: Localização da Instituição de Ensino Superior onde decorreu a investigação ...	283
Figura 18: Claustros da Universidade de Évora	283
Figura 19: Explorador de objeto da Unidade Hermenêutica 1	287
Figura 20: Explorador de objeto da Unidade Hermenêutica 2	287
Figura 21: Documentos primários da Unidade Hermenêutica 1 e respetivas citações	288
Figura 22: Documentos primários da Unidade Hermenêutica 2 e respetivas citações	288
Figura 23: Exemplo de um momento de análise do documento primário nº1, Unidade Hermenêutica 1	289
Figura 24: Exemplo de dois momentos de análise do documento primário nº1, Unidade Hermenêutica 2	289
Figura 25: Lista de códigos correspondentes à Unidade Hermenêutica 1	290
Figura 26: Lista de códigos correspondentes à Unidade Hermenêutica 2	292
Figura 27: Distribuição dos entrevistados por Município	300
Figura 28: Boletim de Voto do Referendo do dia 30 de Agosto de 1999 em Timor-Leste	Anexos
Figura 29: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Anexos
Figura 30: Estrutura Educativa de Timor-Leste	Anexos



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Portuguesa (2013-2017) – Valores Líquidos	Anexos
Gráfico 2: Evolução da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral e Multilateral Portuguesa (2013-2017)	Anexos
Gráfico 3: Distribuição Geográfica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral Portuguesa (1996-2010)	Anexos
Gráfico 4: Distribuição Geográfica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral Portuguesa (2008-2012)	Anexos
Gráfico 5: Distribuição Geográfica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral Portuguesa (2012-2016)	Anexos
Gráfico 6: Evolução Orçamento de Funcionamento do Ministério dos Negócios Estrangeiros	Anexos
Gráfico 7: Ajuda Pública ao Desenvolvimento de Timor-Leste (2013-2017)	Anexos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses	40
Quadro 2: Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora	41
Quadro 3: Fases da Organização da Cooperação Portuguesa	90
Quadro 4: Missão da Cooperação Portuguesa	101
Quadro 5: Processo de Construção do Conceito Estratégico	104
Quadro 6: Países Parceiros Prioritários de Portugal	111
Quadro 7: Vertentes Fundamentais da Atuação das Instituições de Ensino Superior	116
Quadro 8: Prioridades Setoriais dos dois Eixos de Intervenção	119
Quadro 9: Objetivos Específicos para os Programas de Educação/Formação	122
Quadro 10: Princípios Orientadores da Programação da Ajuda da União Europeia	124
Quadro 11: Documentos Oficiais Analisados	155
Quadro 12: Instituições de Ensino Superior acreditadas em Timor-Leste	180
Quadro 13: Instituições e Organismos com que a UNTL tem firmado Acordos	186
Quadro 14: Temas discutidos no I Congresso Nacional de Educação de Timor-Leste	240
Quadro 15: Questões-chave para aumentar a qualidade do ensino, de acordo com o Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030	245
Quadro 16: Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses	252
Quadro 17: Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora	252
Quadro 18: Definições do estudo de caso	258
Quadro 19: Correspondência entre os dois guiões das entrevistas	272
Quadro 20: Organização da Universidade de Évora	284
Quadro 21: Escolas e Departamentos da Universidade de Évora	286

Quadro 22: Categorias de Análise	292
Quadro 23: Correspondência entre as Categorias e os Objetivos Específicos – Estudantes	293
Quadro 24: Correspondência entre as Categorias e os Objetivos Específicos – Docentes	294
Quadro 25: Entrevistas aos Estudantes Timorenses	295
Quadro 26: Entrevistas aos Docentes da Universidade de Évora	296
Quadro 27: Dados Pessoais dos Estudantes Entrevistados	299
Quadro 28: Habilitações Académicas dos Estudantes Entrevistados	301
Quadro 29: Dados Profissionais dos Estudantes Entrevistados	302
Quadro 30: Diferentes línguas do país que os estudantes entrevistados utilizam	303
Quadro 31: Relação dos Entrevistados com a Língua Portuguesa	305
Quadro 32: Dados Profissionais dos Docentes Entrevistados	310
Quadro 33: Cursos frequentados pelos Estudantes Entrevistados	334
Quadro 34: Níveis de Ensino do Sistema Educativo em Timor-Leste no tempo da Ocupação Indonésia (1975-1999)	Anexos
Quadro 35: Glossário dos Principais Termos da Cooperação para o Desenvolvimento	Anexos
Quadro 36: Síntese da Evolução da História da Ajuda	Anexos
Quadro 37: Marcos da Cooperação para o Desenvolvimento: 5 décadas em 5 frases ...	Anexos
Quadro 38: Legislação sobre a Cooperação Portuguesa	Anexos
Quadro 39: Princípios Orientadores do Segundo Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2005): Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa	Anexos
Quadro 40: Valores, Princípios e Objetivos da Cooperação para o Desenvolvimento definidos no Segundo Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2005)	Anexos
Quadro 41: Quadro Comparativo da Evolução dos Três Documentos de Orientação da Estratégia da Cooperação Portuguesa	Anexos
Quadro 42: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2010): Progresso de Portugal na Implementação dos Compromissos de Eficácia da Ajuda	Anexos
Quadro 43: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2010): Princípios Básicos que Portugal deve adotar	Anexos
Quadro 44: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2015): Princípios Recomendações	Anexos
Quadro 45: Áreas de Atuação da Cooperação Portuguesa	Anexos
Quadro 46: Eixos e Objetivos do Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)	Anexos

Quadro 47: Objetivos e Resultados esperados relativamente ao Eixo IIAnexos

Quadro 48: Principais Termos Relativos à Avaliação e Gestão Centrada

nos ResultadosAnexos

Quadro 49: Avaliação das Ações da Cooperação PortuguesaAnexos

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Desenvolvimento da Educação no Tempo da Ocupação Indonésia 59

Tabela 2: Desenvolvimento da educação no tempo da ocupação indonésiaAnexos

Tabela 3: Índices de Desenvolvimento Humano – Dados de 2018Anexos

Tabela 4: Esfera de Ação da Cooperação PortuguesaAnexos





SIGLAS E ABREVIATURAS

ACEP – Associação para a Cooperação Entre os Povos

ACP – África, Caraíbas e Pacífico

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

APAD – Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento

APD – Ajuda Pública ao Desenvolvimento

APODETI – Associação Popular Democrática de Timor

CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEsA – Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina

CIC – Comissão Interministerial para a Cooperação

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CNRT – Conselho Nacional de Resistência Timorense

FRETILIN – Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente

GCRET – Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor

ICL – Instituto da Cooperação e da Língua

ICP – Instituto da Cooperação Portuguesa

IES – Instituições de Ensino Superior

INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

ISC – Instituto Superior Cristal

M€ – Milhões de Euros

ME-TL – Ministério da Educação de Timor-Leste

MEC – Ministério da Educação

MEC-TL – Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste

MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONGD – Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC – Programa Estratégico de Cooperação

PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (Timor-Leste)

PENE – Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030 (Timor-Leste)

PIC – Programa Indicativo de Cooperação

PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

RCM – Resolução do Conselho de Ministros

RDTL – República Democrática de Timor-Leste

UDT – União Democrática Timorense

UE – União Europeia

UNAMET – United Nations Assistance Mission for East Timor / Missão de Assistência das Nações Unidas para Timor-Leste

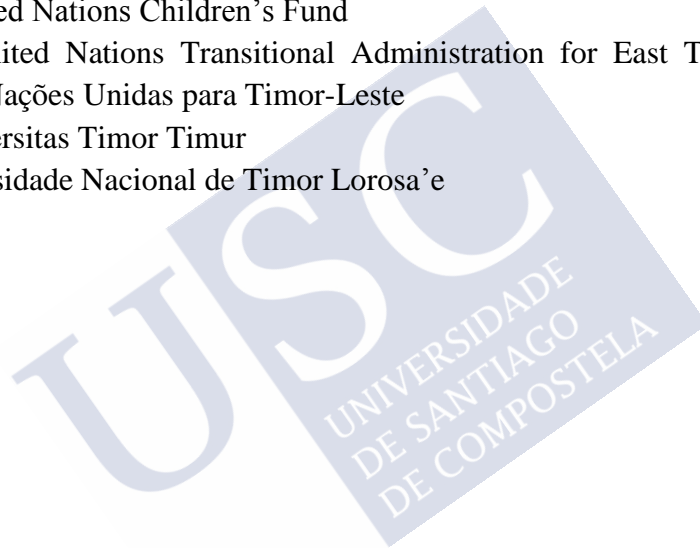
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – United Nations Children’s Fund

UNTAET – United Nations Transitional Administration for East Timor / Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste

UNTIM – Universitas Timor Timur

UNTL – Universidade Nacional de Timor Lorosa’e



INTRODUÇÃO GERAL

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação, intitulada *A qualificação de quadros superiores, no âmbito da cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste, ao nível do Ensino Superior*, enquadra-se na linha de investigação da “Inovação para a equidade educativa”, especificamente no que concerne as “Políticas educativas inovadoras e de justiça social”, no âmbito do Programa de Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Este programa de Doutoramento prevê a formação de investigadores preparados para detetar, analisar, investigar e promover processos educativos inovadores comprometidos com a equidade, a justiça social e a inclusão, desafio que podemos considerar de grande complexidade. Este Programa de Doutoramento Interuniversitário visa igualmente expandir as fronteiras do conhecimento educacional, visionando a equidade como um desafio para alcançar melhorias e qualidade na educação. Tendo em conta os objetivos definidos pelo programa de Doutoramento, esta investigação, que se baseou numa pesquisa que consideramos pertinente e original, procura contribuir, ainda que numa escala limitada, para ampliar as fronteiras do conhecimento em torno dos campos da Equidade e Inovação na Educação.

Na introdução a esta investigação cumpre-nos fazer a devida contextualização, apresentar o objeto de estudo, a relevância e pertinência do estudo no contexto atual, a motivação pessoal da investigadora, a qual conduziu à seleção do tema investigado, a metodologia de recolha de dados selecionada e a forma como a investigação se encontra estruturada.

Vinte anos decorridos desde que os timorenses votaram para que o seu país se tornasse um estado independente (celebrados a 30 de Agosto de 2019), consideramos que este é o momento oportuno para analisar o papel que os projetos de cooperação bilateral entre Timor-Leste e Portugal têm desempenhado na reconstrução do sistema educativo timorense e em que medida têm conseguido dar resposta à enorme necessidade que o país apresenta em termos de formação de quadros altamente especializados, particularmente de docentes do Ensino Terciário que têm a seu cargo a formação de docentes dos outros níveis de ensino. O desenvolvimento do Ensino Superior de Timor-Leste foi assumido como uma das prioridades estratégicas dos Programas dos diversos Governos Constitucionais (Decreto-lei nº10/2010 e Decreto-lei n.º3/2014), com o Governo a declarar, em 2010, que “numa época em que o conhecimento se tornou a base principal do desenvolvimento socioeconómico e cultural de um País, as Universidades preenchem um espaço de excelência de criação e difusão nessa dinâmica” (Decreto-lei n.º 16/2010, p.4318).

Assim, com esta investigação pretendemos conhecer, através dos próprios agentes, uma experiência de formação no quadro da Cooperação Institucional e como pode esta experiência contribuir para o desenvolvimento do país de procedência e para o seu fortalecimento enquanto Estado independente. No marco da formação de quadros superiores seguimos uma linha de investigação diretamente relacionada com a formação de professores, especificamente ao nível avançado – mestrado e doutoramento –, centrando-nos nos docentes timorenses que se encontram em Portugal a frequentar cursos de formação avançada, de

forma a responder à solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) onde lecionam. Tal como referimos inicialmente, a investigação enquadra-se na linha da “Inovação para a equidade educativa”, especificamente no que concerne as “Políticas educativas inovadoras e de justiça social” por considerarmos que a experiência formativa em Portugal permitirá uma maior distribuição de conhecimento, através da oferta de formação de nível superior a mais estudantes timorenses, o que, por sua vez, contribuirá para uma maior justiça social no país.

Esta investigação afigura-se, assim, como uma tentativa de dar resposta a determinadas questões, sociais e educativas, construindo ou reconstruindo ideias e saberes, constituindo, igualmente, uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem enquanto investigadores, crescimento este que é também um componente importante da investigação. Neste ponto importa referir que durante os quatro anos em que a investigação teve lugar a investigadora se dedicou a tempo inteiro, não contando com nenhuma fonte de financiamento externa. Após a entrega e defesa da tese a investigadora pretende retomar o seu trabalho de professora no estrangeiro.

MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA A REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A nossa formação e a nossa experiência profissional enquanto docentes foram fatores que influenciaram não só a seleção deste programa de Doutoramento como também, em larga medida, o tema a investigar, um tema cuja realidade nos é familiar e que consideramos que poderá traduzir-se numa investigação pertinente e atrativa. A nossa formação prévia enquadra-se no âmbito da docência, sendo a formação inicial na área do Ensino de Português e Inglês e a formação ao nível do mestrado na área das Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica.

Desde que começámos a projetar o nosso futuro profissional que a profissão de professor se apresentou como aquela que ambicionávamos desempenhar no futuro. Esta foi a profissão que desde cedo nos cativou, muito devido a professores que nos marcaram com os seus exemplos positivos e que passaram a representar um modelo que no futuro gostaríamos de replicar. Depois de alguns anos a lecionar em Portugal a vontade de conhecer uma realidade educativa diferente e de vivenciar novas experiências profissionais levou-nos até Timor-Leste, ex-colónia portuguesa do sudeste asiático que mantém uma estreita relação sociopolítica e geoestratégica de cooperação com Portugal e cuja *Constituição da República Democrática* (Governo da RDTL, 2002) define a língua portuguesa como língua oficial e de escolarização. Esta investigação resulta, assim, e antes de mais, do interesse que o tema nos despertou durante o período em que desempenhámos o papel de docente em Timor-Leste e da nossa vontade de indagar, de investigar em que medida a formação de quadros superiores especializados em Portugal, especificamente os docentes do Ensino Superior, resulta num contributo para o apoio, a reestruturação e reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e, em larga escala, para o desenvolvimento e para a construção da identidade nacional deste novo país, inserido à escala internacional, com todos os direitos e deveres que essa inserção acarreta.

A nossa experiência profissional neste pequeno país em vias de desenvolvimento proporcionou-nos a oportunidade de observar de perto a realidade do processo de ensino e de

aprendizagem em Timor e de nos questionarmos acerca das diferentes formas como o Governo timorense pode atuar no futuro de forma a melhorar o sistema educativo do país, especificamente no que concerne o processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes timorenses. Efetivamente, durante o nosso período de trabalho neste país várias questões se levantaram, várias ideias ocuparam os nossos pensamentos, começando a delinear-se, no início apenas mentalmente, a tese de doutoramento que há tanto ambicionávamos desenvolver. Foi, assim, como professores cooperantes em Timor-Leste que surgiu a vontade de investigar em que condições os programas de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste se desenvolvem, especificamente os que permitem aos docentes timorenses do Ensino Terciário estudar em Portugal, tendo desta forma a oportunidade de obter formação avançada num contexto cultural, social e político diferente e numa situação de particular imersão linguística relativamente à língua portuguesa.

O interesse neste tema parte, assim, da experiência pessoal da investigadora em Timor-Leste e embora esta possa não ser uma temática diretamente relacionada com Portugal ou Espanha consideramos que é da máxima importância no contexto específico de Timor-Leste, e que pode até levar-nos a colocar algumas questões relacionadas com a educação no contexto europeu.

A estreita relação entre o papel de professor cooperante e a vontade de investigar uma nova realidade é uma realidade comum que Seixas¹ (2011, p.10) aborda, ao afirmar:

O percurso de *cooperante a investigador* é uma das narrativas mais evidentes. Em várias destas narrativas o *vivido* surge como elemento relevante. É o facto de estar-se na situação de cooperante que desencadeia a investigação que dá origem à tese. Em alguns casos, refere-se ou infere-se a necessidade de “teorizar a prática”, de sustentar ou legitimar a ação de cooperação para a intervenção, no sentido da melhoria da mesma.

Para além do percurso enquanto professores cooperantes, para o despertar desta investigação em muito contribuiu o reconhecimento da importância das relações estabelecidas entre Portugal e Timor-Leste, com este território a apresentar-se como “um lugar científico de sedução por ser Outro, longínquo, quase nos antípodas, e ainda assim relacionado com Portugal” (Seixas, 2011, p.8), lugar que foi para os portugueses “o lugar de uma paixão, no sentido duplo de um sofrimento sentido e uma solidariedade para com o Outro e de uma catarse pela culpa colonial em geral, que, curiosamente, teve na mais pequena colónia de Portugal o seu epílogo” (Seixas, 2011, p.1). As relações entre os dois países datam de 1510/1515 e foram restabelecidas depois da independência de Timor, a última colónia que esteve, formalmente, sob administração portuguesa, tornando-se “um caso de paixão portuguesa, de sofrimento conjunto, de catarse pós-colonial, de finalização, luto, retorno e reconsideração do império” (Seixas, 2011, p.4). Cientes do facto de Timor-Leste ter sido, desde a sua independência, em 2002, objeto de estudo de várias investigações e de sobre este país ter incidido um grande interesse investigativo, consideramos que há aspetos que mudam,

¹ As citações e as referências bibliográficas seguem as normas APA - American Psychological Association (2015).

que evoluem e que, por isso, poderão e deverão ser alvo de novas e contínuas investigações e que a temática específica que pretendemos abordar e o prisma sob o qual o pretendemos fazer diferem do que foi feito até ao momento, pelo que consideramos que a investigação poderá constituir, no final, uma nova e atual fonte de informação em que analisamos a realidade específica das políticas educativas que os dois países estabelecem, a nível bilateral, elaborando um conjunto de sugestões para ação futura.

A experiência docente neste país permitiu-nos contactar com diversos profissionais da educação – estudantes, professores, diretores de escolas, diretores dos municípios – contactos que nos levaram a questionar em que medida os profissionais da educação consideram que os projetos de cooperação entre Timor-Leste e Portugal têm contribuído para a progressão do sistema educativo timorense. Entre 2012 e 2015 tivemos oportunidade de lecionar em duas Instituições de Ensino Superior: entre 2012 e 2014 no *Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação* – INFORDEPE –, no âmbito da Formação Inicial e Contínua de Professores – e em 2015 na *Universidade Nacional de Timor Lorosa'e* – UNTL – no âmbito da Formação Inicial de Professores, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico, onde nos coube ainda a orientação de monografias finais de licenciatura de jovens finalistas do curso de ensino, na área da língua portuguesa. Durante o período de experiência docente em Timor-Leste deparámo-nos com uma realidade de ensino e de aprendizagem bastante distinta da realidade que conhecíamos em Portugal, experiência que consideramos que nos ajudou a abrir horizontes para a necessidade do professor se adaptar aos diferentes contextos educativos, sociais, culturais e políticos, e para o quão distinta é a função de professor, em diferentes países, de acordo com as condições que aí encontramos. O contacto com professores timorenses da UNTL que nos relataram a experiência académica de frequência de mestrados que tinham vivido, sobretudo em Portugal e no Brasil, a forma como descreveram positivamente essas experiências, o à-vontade demonstrado na utilização da língua portuguesa e o facto de nos indicarem que pretendiam sair novamente de Timor para frequentar um curso ao nível de doutoramento levaram-nos a questionar a importância desta modalidade de cooperação bilateral entre os dois países e, posteriormente, a desenvolver esta investigação.

No período em que lecionámos em Timor constatámos que, ao contrário do que sucede em Portugal ou em Espanha, em Timor-Leste ainda é possível lecionar ao nível do Ensino Superior apenas com o grau de licenciatura, situação que resulta do urgente recrutamento de docentes no período imediato pós-independência. Em 1999/2000 muitas pessoas com uma reduzida formação prévia e com qualificações que podem suscitar algumas reservas, foram contratadas para desempenhar a função docente, em todos os níveis de ensino, situação que as Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses têm vindo a corrigir ao longo dos anos, começando a exigir do seu corpo docente os níveis de mestrado e até de doutoramento para os cargos mais elevados de cada Departamento.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A partir da nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa neste território várias questões se levantaram, às quais tentamos dar resposta no decorrer desta investigação.

De entre as várias questões e preocupações que surgiram durante esse período as que mais interesse nos suscitaram prendem-se com o papel desempenhado pelo professor nas escolas timorenses, neste caso específico ao nível do Ensino Superior, nomeadamente com a sua formação específica para o ensino, com o seu perfil, assim como com o seu à-vontade, confiança e domínio da língua portuguesa². A opção pelo português como língua oficial foi uma estratégia política do I Governo independente e decorreu da necessidade de assegurar equilíbrios internos e de melhor posicionar o país na ordem internacional, pela adoção de um idioma comum a outras nações, nascidas de um processo histórico semelhante, como é o caso de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

A ação diplomática do Estado Português, ao nível da política de cooperação internacional, é hoje construída sobre três pilares básicos: a integração europeia de Portugal, a aliança atlântica e a valorização da lusofonia, com a ajuda a Timor-Leste a englobar-se no terceiro pilar, razão pela qual a valorização da lusofonia é o marco dentro do qual nos cabe situar o nosso objeto de estudo. O apoio a Timor-Leste independente tem sido fortemente marcado pelo reforço e desenvolvimento da língua portuguesa, nomeadamente através da formação do seu corpo docente nesta língua. Contudo, o enorme investimento feito para apoiar a lusofonia em Timor tem-se revelado uma tarefa árdua e morosa.

A estratégia da cooperação portuguesa com a sua ex-colónia tem sido marcada por duas vertentes: por um lado o envio de docentes portugueses para Timor-Leste para dar formação em língua portuguesa diretamente no terreno, por outro o envio de cidadãos timorenses para Portugal, para estudar nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas (IES), num contexto de verdadeira imersão linguística. Com esta investigação pretendemos analisar os esforços que Timor-Leste tem envidado no sentido de melhorar a qualidade do seu sistema educativo desde 2002, ano em que se tornou uma nação independente, centrando-nos especificamente na segunda modalidade de ajuda – a modalidade que permite aos cidadãos timorenses ser integrados em Instituições de Ensino Superior Portuguesas para receberem formação de nível avançado. O objeto de estudo da investigação é assim *a cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste como meio de formação de quadros superiores timorenses, especificamente de docentes do Ensino Superior*.

Com esta investigação pretendemos realizar um trabalho descritivo e interpretativo, de forma a descrever e compreender a experiência particular dos estudantes timorenses, docentes do Ensino Superior em Timor-Leste, que se encontram a estudar em Instituições de Ensino Superior portuguesas, identificando motivações, expectativas, necessidades, inquietudes e possibilidades de melhoria. Tendo em conta o que atrás foi exposto e tendo como base o marco da cooperação entre os dois países, importa apresentar as questões que serviram como ponto de partida a esta investigação:

² Numa tentativa de aproximação a Portugal, após a declaração da independência de Timor-Leste, em 2002, o primeiro Governo de Timor-Leste enquanto país independente definiu na sua Constituição a língua portuguesa como língua oficial e como língua de ensino. A *Constituição da RDTL* (República Democrática de Timor-Leste), nos seus artigos 13º e 159º proclama (i) duas línguas oficiais: o Tétum e o Português, por razões históricas, estratégicas e também culturais e (ii) duas línguas de trabalho: o Indonésio e o Inglês.

– Em que medida receber formação nas Instituições de Ensino Superior portuguesas contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste, especificamente de docentes do Ensino Superior?

– Em que medida esta política de cooperação entre Timor e Portugal contribui para a construção da identidade nacional de Timor?

Partindo da questão inicial e da revisão da literatura realizada, definimos como objetivo geral:

– **Analisar o papel dos programas de cooperação bilateral que permitem aos docentes do Ensino Terciário timorense estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas como modelo de qualificação de quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento.**

Para além do objetivo geral definimos um conjunto de **objetivos específicos** relativos às duas amostras que iremos utilizar, os estudantes timorenses e os professores portugueses que estão a cargo da orientação das suas dissertações de mestrado e teses de doutoramento:

Quadro 1: Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses

Período Temporal	Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses
Perfil dos Estudantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir o perfil pessoal dos estudantes timorenses a frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento na Universidade de Évora; 2. Definir o perfil profissional destes estudantes; 3. Indagar qual a sua relação com a língua portuguesa e em que situações a utilizam (a nível profissional e pessoal);
Período Pré-Migratório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Averiguar como decorreu o processo de seleção e preparação de candidatos; 2. Auscultar quais foram as motivações e expectativas que trouxeram estes estudantes até Portugal.
Período Migratório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apurar que curso frequentam e em que data estimam a sua conclusão; 2. Indagar como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação); 3. Averiguar se consideram que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais; 4. Averiguar se recebem bolsa de estudo, e, em caso afirmativo, em que medida a bolsa contribui para as suas despesas; 5. Verificar como classificam a sua adaptação ao novo contexto social; 6. Verificar como classificam a sua capacidade de integração na Instituição de Ensino Superior; 7. Averiguar como classificam o apoio recebido pelos professores, pelos demais colegas de curso e pela própria Instituição de Ensino Superior; 8. Averiguar em que medida consideram que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.

Período Pós-Migratório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inquirir em que medida consideram que esta experiência formativa em Portugal dá resposta às necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e poderá contribuir para o desenvolvimento do país; 2. Apurar quais são as suas aspirações e perspetivas profissionais de futuro; 3. Apurar como é que avaliam a experiência formativa em Portugal até ao momento; 4. Registrar sugestões para que estes projetos possam funcionar de forma mais eficaz.
-------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2: Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora

Período Temporal	Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora
Perfil Profissional dos Docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir o perfil profissional dos docentes que orientam os estudantes timorenses entrevistados; 2. Explicitar a sua relação com os estudantes timorenses; 3. Estabelecer o grau de conhecimento que possuem sobre Timor-Leste.
Período Pré-Migratório	<p><i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ao processo de seleção e preparação destes estudantes antes de vir para Portugal e o seu contributo para a sua integração na Instituição de Ensino Superior e para o seu sucesso educativo; 2. Às motivações e expectativas que trazem os estudantes timorenses até Portugal.
Período Migratório	<p><i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. À definição e adequação dos cursos ao público-alvo, no que respeita os objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação; 2. Ao grau de motivação e empenho que os estudantes apresentam para terminar o curso com sucesso dentro dos prazos estabelecidos; 3. Às bolsas de estudo, à entidade responsável pelo seu pagamento e ao seu contributo para suportar as despesas destes estudantes; 4. À relação dos estudantes timorenses com a língua portuguesa e ao seu domínio da mesma; 5. À capacidade de adaptação destes estudantes ao novo contexto social; 6. À capacidade de integração académica destes estudantes na Instituição de Ensino Superior portuguesa; 7. À mais-valia profissional que a formação em Portugal poderá representar para os estudantes, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.
Período Pós-Migratório	<p><i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. À correspondência desta modalidade de ajuda com as necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e à sua contribuição para o desenvolvimento do país; 2. Às aspirações e perspetivas profissionais futuras destes estudantes; 3. À avaliação que fazem desta modalidade de ajuda; 4. A propostas de recomendações para o futuro.

Fonte: Elaboração própria.

PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o objeto de estudo, as questões de investigação traçadas e os objetivos que se pretende atingir, delineou-se a sua organização, ao nível da apresentação escrita, em duas partes – Marco Teórico e Marco Empírico –, compostas na sua totalidade por cinco capítulos, excluindo a Introdução Geral, as Conclusões, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CAPÍTULO I

No capítulo I, intitulado “**O contexto da investigação: Timor-Leste**” contextualizamos a República Democrática de Timor-Leste no mundo a nível geográfico, histórico, social, político, linguístico e educativo. Tratando-se de um país ainda desconhecido para muitos europeus, consideramos pertinente apresentar um breve panorama que nos permita entender a forma como a formação de professores em Timor-Leste teve lugar no período colonial português (1510/15 a 1975), no período de ocupação Indonésia (1975 a 1999), no período de administração transitória da Organização das Nações Unidas (ONU) – (1999 a 2002) e no período pós-independência (2002 até à atualidade). Centrando-nos particularmente no último período, analisamos os esforços e os progressos alcançados desde 2002, as medidas legislativas do Governo timorense para a reconstrução do sistema educativo e as políticas nacionais de desenvolvimento, nomeadamente as que dizem respeito à formação de professores em Timor-Leste.

PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CAPÍTULO II

No capítulo II, intitulado “**A política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento no quadro da cooperação internacional**” situamos o marco no campo da política de cooperação, exploramos o conceito de cooperação, analisando o seu significado etimológico e a evolução que sofreu ao longo dos tempos, adaptando-se às vicissitudes sociais e políticas de cada época, até chegar ao que hoje designamos “cooperação para o desenvolvimento”. Num plano nacional, contextualizamos a política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento, analisamos o seu quadro de ação institucional, a forma como Portugal tem desenvolvido a sua cooperação a nível internacional, como tem definido as áreas prioritárias para as quais tem canalizado um maior investimento, com particular destaque para a área da educação, e definimos quais têm sido os seus principais parceiros de cooperação, com especial ênfase nas seis ex-colónias (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). De forma a contextualizar a ação portuguesa ao nível da cooperação para o desenvolvimento analisamos os três documentos orientadores da cooperação portuguesa³, assim como os vários exames do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) à cooperação portuguesa, exames que direcionaram a atuação de Portugal no sentido de uma maior eficácia da ajuda. Por fim, analisamos os desafios que a cooperação portuguesa

³ 1999 – A Cooperação portuguesa no limiar do século XXI; 2005 – Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa; 2014 – Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa (2014-2020).

encontra no contexto internacional, nomeadamente o cumprimento da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável*⁴.

PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CAPÍTULO III

No capítulo III, intitulado “**Cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste ao nível do Ensino Superior**” analisamos a política de cooperação bilateral estabelecida entre Portugal e Timor-Leste, política fortemente centrada na área da educação, com o apoio às Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses a ganhar destaque nos últimos anos. Apresentamos como exemplo diversos acordos, programas e projetos que a UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa’e), a única Instituição de Ensino Superior pública timorense e a primeira a ser acreditada pela Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica, tem estabelecido com IES portuguesas como forma de capacitação e qualificação do seu quadro docente. A formação de quadros superiores timorenses em Portugal, especializados em diferentes áreas de conhecimento, da maior importância no que se refere à dimensão privada e individual, apresenta igualmente uma importante dimensão social e pública. Através do desenvolvimento individual de cada estudante, este programa de cooperação contribui, em sentido lato, para o desenvolvimento de Timor-Leste.

De forma a contextualizar a conjuntura política, linguística e educativa deste território, neste capítulo procedemos ainda a uma análise da legislação em vigor, nomeadamente a legislação que definiu o português como língua oficial (Governo da RDTL, 2002) e de vários documentos oficiais que regulam o sistema educativo timorense.

PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CAPÍTULO IV

No Capítulo IV, intitulado “**A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes de Timor-Leste em Portugal**” o interesse da investigadora centra-se particularmente na perspetiva da formação dirigida a cidadãos timorenses que já desempenhem a função docente em Timor, especificamente ao nível do Ensino Superior, docentes que uma vez regressados a Timor irão contribuir para o desenvolvimento da sua Instituição de Ensino Superior e, em sentido mais lato, para o desenvolvimento do próprio país. Neste sentido, podemos citar o exemplo de Samuel Freitas, o primeiro timorense a receber toda a formação académica em Portugal, incluindo o doutoramento em Engenharia Química na Universidade de Aveiro, e que após a conclusão da sua formação regressou a Timor para inaugurar a Faculdade de Ciências Exatas da UNTL, da qual é Decano.

O capítulo IV centra-se, assim, na formação docente, aspeto educativo que engloba na sua essência questões ideológicas, éticas, sociais e políticas e que se reveste hoje de um carácter essencial tendo em conta os contextos socioeducativos atuais, complexos e em permanente transformação. Ao abordar a questão da formação de professores consideramos que não poderíamos deixar de refletir sobre o complexo conceito de ser professor no século XXI, especificamente no contexto de Timor-Leste. Neste ponto importa ter em conta o facto do professor em Timor-Leste desempenhar um papel de extrema importância, servindo como

⁴ Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/parceiros>

motor difusor do conhecimento, de experiências e de valores, papel que não é, ainda, devidamente reconhecido pelo Governo, que apenas nos últimos tempos tem vindo a reconhecer o estatuto docente de uma forma mais consistente.

Ao longo deste capítulo analisamos a perspetiva segundo a qual a formação de nível superior surge como resposta à necessidade sentida pelos docentes do Ensino Terciário de manter os seus conhecimentos e competências didático-científicas permanentemente atualizadas, num contexto em constante evolução que de forma alguma permite que os saberes se mantenham estáticos e inalterados. O envio dos docentes do Ensino Superior para Portugal decorre, em grande medida, do reconhecimento de necessidade de ajuda da parte de Timor e da consequente celebração de acordos entre os dois países, com a programação, organização e verbas a serem disponibilizadas no contexto da cooperação para o desenvolvimento, mais especificamente do *Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano*.

PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CAPÍTULO V

Na segunda parte, composta pelo Capítulo V, é definido o “**Marco Empírico**”, especificada a natureza do estudo, o problema de pesquisa, as questões investigativas e a metodologia de investigação selecionada. Neste capítulo, de caráter mais prático, revemos os objetivos da investigação, apresentamos e fundamentamos os instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizados e procedemos à caracterização dos dois grupos selecionados para a recolha de dados, enquadrando a investigação no Paradigma Interpretativo, com recurso a uma abordagem qualitativa, especificamente ao estudo de caso. Em termos metodológicos, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas dirigidas a duas fontes – os estudantes timorenses, docentes do Ensino Superior em Timor-Leste, que frequentam cursos de mestrado e de doutoramento na Universidade de Évora e os docentes portugueses desta Instituição de Ensino Superior que orientam as suas teses. Da análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos através da triangulação das duas fontes acima citadas resultam as conclusões e são infirmadas ou confirmadas as questões iniciais, acrescidas de um conjunto de sugestões para ação futura.

Para além das Conclusões e tendo em conta as limitações que todas as investigações apresentam e os diferentes obstáculos com que se deparam, apresentamos os fatores que condicionaram este estudo bem como algumas propostas para investigações futuras, diretamente relacionadas com o tema abordado. Por último, apresentamos as Referências Bibliográficas e os Anexos nos quais considerámos oportuno incorporar algumas ideias que consideramos fundamentais para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo mas que poderiam romper a dinâmica do discurso, uma vez que para elaborarmos a nossa visão do assunto procedemos a uma revisão da literatura bastante exaustiva e cuja leitura no corpo do texto poderia resultar excessiva.

METODOLOGIA DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Tendo em conta a natureza fundamentalmente descritiva e interpretativa do estudo e os objetivos que o norteiam, o número de cidadãos timorenses que se encontram a estudar em

Portugal⁵ e o facto de estes se encontrarem dispersos por todo o território, considerámos que a metodologia de recolha de dados que mais se adequaria a esta investigação seria uma metodologia qualitativa, especificamente um estudo de caso com recurso à técnica da entrevista semiestruturada, através da qual recolhemos dados concretos sobre esta amostra tão específica. Decidimos, assim, entrevistar um grupo específico de cidadãos timorenses que se encontra atualmente a frequentar cursos de mestrado e de doutoramento na Universidade de Évora e que desempenham a função docente em Timor-Leste, assim como alguns docentes portugueses que acompanham estes estudantes no seu percurso académico, orientando as suas teses, grupos que representam a amostra da investigação.

A metodologia qualitativa favoreceu um conhecimento mais profundo das expectativas, motivações, integração social e académica, desempenho e perspetivas relativamente ao contributo que os estudantes timorenses poderão dar a Timor uma vez retomado o seu trabalho enquanto docentes do Ensino Superior. Neste ponto tivemos em consideração as ideias apresentadas por Rivas Flores (2019, p.40), autor que critica o facto de muitas vezes o investigador anular “a los otros como sujetos, expoliando sus vidas, apropiándose de sus vocês y usurpando sus culturas”. O autor ressalta a assimetria que caracteriza habitualmente a relação entre o investigador e os entrevistados, afirmando que o papel dos entrevistados “en última instancia, no se diferencia mucho de las rocas para el geólogo, las plantas para el botánico o los átomos para el físico. Son “objetos” de investigación, desposeyéndolos, por tanto, de su condición de “sujetos”. Conscientes desse perigo, esforçámo-nos por evitar coisificar os informantes, antes pelo contrário, o nosso intuito foi dar-lhes voz, sem impor restrições ou limitações.

A opção por entrevistar também os docentes portugueses que acompanham o trabalho e a evolução dos estudantes timorenses nesta IES decorre da realização de que o seu conhecimento, experiência e ponto de vista seriam relevantes para a temática em estudo, permitindo-nos obter uma visão mais alargada da problemática. A entrevista ao segundo grupo teve como objetivo auscultar em que medida os docentes estão conscientes do que representa trabalhar com estes estudantes e permitiu-nos compreender como é que estes estudantes vivenciam a experiência formativa em Portugal, se a encaram como uma mais-valia ou se o diferente contexto geográfico, social e linguístico se pode revelar um entrave ao seu sucesso académico. Para além disso, através das entrevistas aos docentes portugueses, tentámos compreender se os estudantes demonstram motivação e empenho para terminar os seus cursos com sucesso dentro dos prazos estabelecidos pelos acordos de cooperação, se os programas dos cursos de mestrado/doutoramento são, de alguma forma, adaptados a estes estudantes estrangeiros e se os resultados dos estudantes timorenses são, de uma forma geral, positivos.

⁵ Na sequência do nosso Pedido de Informação dirigido à Embaixada de Timor-Leste em Portugal fomos recebidos em Lisboa por um membro da Embaixada que nos informou que o registo na Embaixada não é obrigatório, razão pela qual não existe um registo exato dos cidadãos timorenses a residir em Portugal. Por esta razão não foi possível identificar o número exato de estudantes timorenses em Portugal, tendo-nos sido apontado um número aproximado de 300, distribuídos um pouco por todo o país, incluindo as ilhas.



CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO:

TIMOR-LESTE

1.1 ENQUADRAMENTO DO PAÍS: A REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE⁶

No primeiro capítulo apresentamos o contexto geográfico, histórico, social, político, linguístico e educativo sobre o qual desenvolvemos a nossa investigação – Timor-Leste.

Centrando-nos num país ainda desconhecido para muitos, consideramos pertinente a inclusão deste primeiro capítulo como contextualização da investigação, enfatizando os momentos mais marcantes que conduziram ao estado atual de Timor-Leste. Ex-colónia portuguesa localizada no sudeste asiático, Estado independente desde 2002, Timor-Leste tem atravessado um complexo processo de desenvolvimento e de construção identitária, contando com um forte apoio da cooperação internacional, sendo de destacar o papel do antigo colonizador – Portugal.

Tendo em conta as questões inicialmente levantadas e os objetivos traçados para esta investigação, considerámos que neste capítulo deveríamos definir os quatro períodos mais marcantes da história deste país – o período colonialista português, o período da ocupação indonésia, o período de administração provisória da Organização das Nações Unidas e o período pós-independência –, resumindo, de uma forma geral, as políticas educativas que marcaram cada período. Este breve panorama, que engloba aspetos históricos, sociais, políticos, linguísticos e educativos, permitiu-nos analisar de que forma o processo de formação de professores se desenrolou em Timor-Leste nos diversos momentos históricos, que evolução sofreu e que progressos se têm alcançado ao longo dos anos.

A República Democrática de Timor-Leste (em língua tétum *Timor Lorosa'e*)⁷, anteriormente conhecida como *Timor Português*, ex-colónia portuguesa, é uma pequena ilha localizada no extremo do sudeste asiático, possuindo fronteira física com a Indonésia e próxima da Austrália e das ilhas do Pacífico (figura 1), com uma área total de 14.919 km². Independente desde 20 de Maio de 2002, é atualmente governada pelo Presidente da República Francisco Guterres Lu-Olo (desde 20 de maio de 2017) e pelo Primeiro-Ministro Taur Matan Ruak.

Apesar da abundância do petróleo que financia quase 90% do Orçamento Geral do Estado, Timor-Leste, um dos mais recentes Estados do mundo, pertencente ao grupo dos Países Menos Avançados (figura em 132º lugar, em 189 países no Índice de Desenvolvimento Humano do PNUD de 2018), enfrenta ainda diversos desafios ao nível do desenvolvimento. O país conta atualmente com uma população de 1.261.000 habitantes (dados de 2018⁸), com uma esperança média de vida de 67 anos.

⁶ Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/8544-ponto-situacao-timor?highlight=WYJ0aW1vcilIsInRpbW9yJ3MiXQ==>

⁷ Timor Lorosa'e significa em Tétum “país do sol nascente” ou Timor Oriental.

⁸ Fonte: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/todos-os-paises/timor>



Figura 1: Posição Geográfica de Timor-Leste na Ásia-Pacífico

Fonte: <https://timorlesteimages.wordpress.com/2011/11/19/where-is-timor-leste-east-timor/>

O país possui treze grandes divisões administrativas (atualmente denominadas de municípios, dispostos na figura 2), sendo a sua capital, Díli, centro de toda a atividade política, económica e educativa, onde encontramos sedeadas diversas Instituições de Ensino Superior, para além de duas pequenas Ilhas (Ataúro e o Ilhéu de Jaco) e um território enclave, Oecussi, na parte ocidental da ilha.



Figura 2: Mapa de Timor-Leste

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-Politico-de-Timor-Leste_fig1_315723179

As línguas oficiais do país, o único país independente na Ásia de língua oficial portuguesa, são o português e o tétum⁹, enquanto o inglês e o indonésio são as línguas de trabalho, coexistindo no território com um vasto conjunto de línguas nativas.

Influência dos tempos coloniais portugueses, a religião predominante é a religião católica, havendo também uma pequena percentagem da população protestante.

Na *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* (Governo da RDTL, 2002, Artigo 15º) encontra-se definido que as cores da bandeira (figura 3) representam os rastos do colonialismo (amarelo), o obscurantismo que é preciso vencer (preto), o sangue derramado na luta pela libertação nacional (vermelho) e a paz (a estrela branca).



Figura 3: Bandeira de Timor-Leste

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_de_Timor-Leste

Devido à sua posição geográfica¹⁰ o país esteve desde sempre sujeito a influências externas, em termos sociais (Indonésia), económicos (Austrália) ou culturais (Portugal), tendo sofrido invasões (Australiana e Japonesa durante a Segunda Guerra Mundial, Indonésia em 1975), sido alvo de colonizações (Portuguesa e Holandesa) e estado sob o governo das Nações Unidas após o Referendo de 1999. Economicamente, Timor depende hoje, quase exclusivamente, da extração de petróleo e derivados¹¹, sobretudo do Mar de Timor, recursos que representam uma enorme percentagem do seu orçamento de Estado e cuja extração depende, essencialmente, da Austrália (figura 4). Apesar de possuidor de petróleo, a economia do país é ainda hoje caracterizada por altos níveis de pobreza, com a agricultura a representar a principal forma de sustento para muitas famílias, situação que o Governo reconhece necessário reestruturar de forma a deixar de sobrecarregar a agricultura e o setor público e a investir no setor privado, em indústrias e serviços em expansão (Governo da RDTL, 2011).

⁹ O tétum é, desde 2002, a par da língua portuguesa, língua oficial da República Democrática de Timor-Leste. Constitui a principal língua indígena e pertence à família das línguas austronésicas, que predominam na parte ocidental de Timor-Leste e na Indonésia (Meneses, 2008).

¹⁰ Timor é um caso singular perante a própria geografia. Está na fronteira de dois mundos, entre a Ásia e a Oceania, entre a Indonésia e a Austrália, com um intercâmbio de pessoas, culturas e ideias, com uma enorme sobreposição de interesses políticos e sociais (Barata, 1998).

¹¹ Para evitar que Timor-Leste, nação rica em recursos petrolíferos, enfrente problemas económicos no futuro, a Constituição da RDTL exige que os recursos petrolíferos sejam propriedade do Estado e usados de forma justa, igualitária e prudente, de acordo com os interesses nacionais, e que os rendimentos obtidos a partir desses recursos levem ao estabelecimento de reservas financeiras obrigatórias, geridas para o benefício das gerações atuais e futuras (Governo da RDTL, 2011).

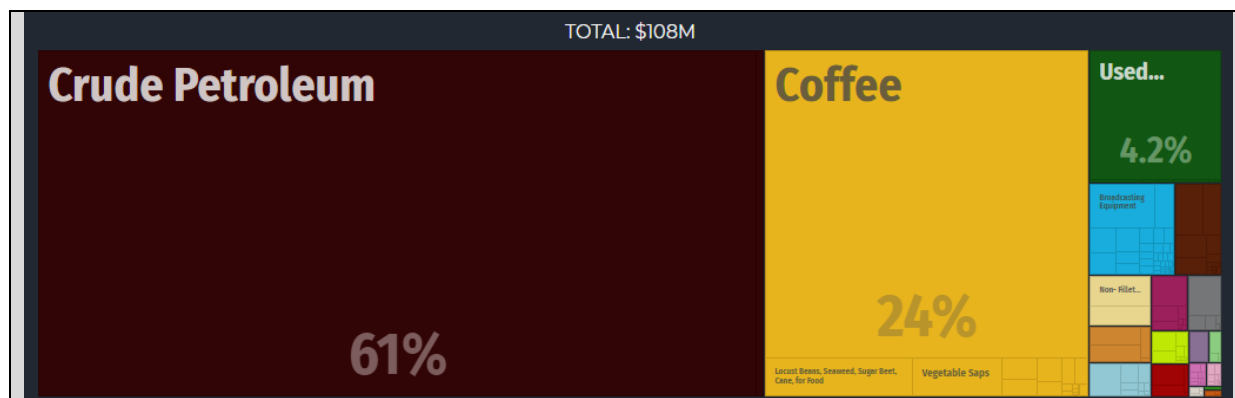


Figura 4: Exportações de Timor-Leste em 2017

Fonte: Adaptado de East Timor export Treemap - MIT Harvard Economic Complexity Observatory

A cultura timorense, influenciada pelos vários momentos de colonização e de ocupação vividos no passado, está bem patente nos trajes tradicionais usados em cerimónias oficiais, como podemos ver nas figuras 5 e 6:



Figura 5: Crianças com o traje tradicional do país

Fonte: <https://www.xapuri.info/cultura/tais-o-belo-tecido-tradicional-do-timor-leste/>



Figura 6: Homens preparados para uma cerimónia tradicional

Fonte: <https://futureconomy.org/timor-leste-and-its-asean-prospects/>

1.2 A HISTÓRIA DE TIMOR-LESTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL¹²

De acordo com as palavras do Padre Vítor Melícias, Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste na Introdução do *Atlas de Timor-Leste* (Faculdade de Arquitetura, Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL, 2002), “[u]m país é, antes de mais, um povo e um território: gente e terra com uma alma comum, uma história e destinos partilhados. Mas é também as suas línguas e crenças, as suas histórias e lendas, suas lutas e sonhos.”

Timor-Leste é um país cuja história ficou marcada por quatro grandes períodos: o período colonial português (de 1510/15 a 1975); os 24 anos de ocupação indonésia (de 1975 a 1999); a administração transitória pelas Nações Unidas (de 1999 a 2002) e o Governo da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), independente desde 2002.

Durante cerca de cinco séculos (de 1510/15 a 1975), o território que hoje é o estado independente de Timor-Leste esteve sob domínio português, vivendo em regime colonial naquilo que foi considerada uma colonização indireta e branda. Dentro do período colonial português houve um curto período de ocupação japonesa, durante a Segunda Guerra Mundial, de 1942 a 1945. Em 1975 Portugal retirou-se das suas colónias, o que conduziu, no caso particular de Timor-Leste, a uma curta mas mortífera guerra civil e à invasão e ocupação por parte da Indonésia, que durou 24 anos (de 1975 a 1999), período marcado por uma colonização direta, de tentativa de assimilação do povo timorense e marcado por momentos de grande violência. Apenas em 1999, após Referendo Popular, este território viu alcançada a tão desejada independência.

Embora cultural e religiosamente distintos, como veremos adiante, os dois ocupantes acabaram por influenciar o povo timorense, aculturando-o. Tanto durante o período colonial português como durante a ocupação indonésia Timor-Leste foi, em geral, objeto de pouco desenvolvimento, particularmente no que respeita o domínio da educação. O seu atual sistema de ensino é, naturalmente, uma herança dos vários períodos de administração colonial que o país atravessou, embora os registos apontem para o facto das duas potências coloniais terem apresentado prioridades educativas substancialmente diferentes. A educação e a formação de professores foram tratadas de forma distinta nos dois períodos de colonização, sendo que durante o período português poucos avanços se registaram para educar o povo enquanto que no período indonésio houve uma forte tentativa de massificação, de aculturação, com a educação a ser dominada pelos indonésios, todo o processo de ensino e de aprendizagem a ter lugar em língua indonésia e a língua portuguesa a ser considerada a ‘língua da resistência’, proibida pelos invasores indonésios.

Os dois últimos períodos – administração transitória (de 1999 a 2002) e independência (2002 até ao presente) – foram (e são) essencialmente marcados pelos esforços envidados pelo governo de transição (a cargo da ONU) e posteriormente pelo governo timorense no sentido

¹² Por considerarmos que a história de Timor-Leste é fundamental para a compreensão das medidas tomadas pelos governos pós-independentes e para que seja possível compreender a importância das relações bilaterais estabelecidas entre Timor e Portugal e uma vez que para elaborarmos a nossa visão do assunto procedemos a uma revisão da literatura bastante exaustiva e cuja leitura no corpo do texto poderia resultar excessiva, considerámos oportuno incluir nos anexos da investigação um panorama histórico de Timor mais aprofundado (ver anexo 1, 2 e 3), permanecendo no corpo do texto as ideias mais marcantes.

de reconstruir e de reorganizar todo o sistema educativo de um país que foi significativamente destruído, na tentativa de estabelecer um sistema educativo justo, igualitário e com níveis de qualidade reconhecidos internacionalmente. A partir de 2002, data da independência e a partir da qual o país alcançou alguma estabilidade, a aposta na educação tornou-se um fator fulcral para a reconstrução do país e para o desenvolvimento da sociedade. Desde essa data, e com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, justa e igualitária, o país tem apostado fortemente no setor da educação, contando com o apoio de vários projetos de cooperação bilateral, sobretudo com países lusófonos como Portugal e o Brasil, entre outros.

A realidade educativa de Timor-Leste, fruto de décadas de ocupação, é uma realidade complexa se tivermos em conta aspetos como as mudanças de sistema político, a carência de infraestruturas básicas e de materiais de ensino e a utilização da língua portuguesa como língua de escolarização. Embora constitucionalmente língua oficial e língua de escolarização, a língua portuguesa não é língua materna da maioria da população, sendo considerada uma segunda (ou terceira) língua, o que influencia em grande medida a frequência e o à-vontade com que os professores timorenses a utilizam em sala de aula e, conseqüentemente, a forma como os alunos a aprendem e a dominam. Muitos professores que hoje se encontram no ativo receberam a sua formação durante a ocupação indonésia e por isso, ao contrário das indicações do Governo, utilizam ainda a língua indonésia para ensinar os seus alunos, em detrimento quer do tétum¹³, quer do português. Apesar do notório esforço por parte do Governo e do claro desenvolvimento observável no sistema educativo desde a declaração da independência, um dos aspetos que preocupa todos aqueles que de alguma forma trabalham no ramo da educação é a urgente necessidade de formar professores e a qualidade do processo de formação dos mesmos, aspetos intrinsecamente relacionados com a questão da língua utilizada para ensinar nas escolas.

Vejam os de forma um pouco mais detalhada os momentos mais marcantes de cada período histórico, de acordo com autores como Thomaz (1994), Cox e Carey (1995), Mattoso (2005) e Durand (2009), centrando-nos nas principais características do sistema educativo nos quatro períodos históricos que conduziram à construção do Estado independente, períodos marcados por diferentes medidas de escolarização da população e por diferentes marcos no que ao processo de formação de professores diz respeito.

1.2.1 PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS (DE 1510/15 A 1975)

Dada a inexistência de documentos que o comprovem sem sombra de dúvidas é difícil aferir com exatidão a data em que se deu o primeiro desembarque dos portugueses na ilha de Timor, não havendo uma data que seja absolutamente consensual, variando, de acordo com a perspetiva de cada autor, entre 1510 e 1515.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII o controlo da parte oriental da ilha pela administração colonial portuguesa foi-se consolidando gradualmente, graças aos missionários que proporcionaram uma aproximação progressiva entre ambos os povos, tendo sido apenas após 1700 que os portugueses começaram uma exploração comercial mais eficiente dos

¹³ O tétum é, a par do português, língua oficial de Timor-Leste.

recursos existentes na ilha. Por questões que se prendem essencialmente com a distância geográfica entre Portugal e a colónia de Timor, este foi o domínio ultramarino em que mais tardiamente se fez sentir a ação do povoamento português. Uma das razões para o facto dos portugueses não partirem em massa para Timor, tal como sucedeu com Angola e Moçambique, deve-se ao facto do território estar geograficamente muito afastado da metrópole e dos portugueses preferirem regiões economicamente mais atrativas.

A enorme distância que separava Portugal da ilha de Timor suscitava pouco interesse pela colónia, razão pela qual apenas no século XIX teve início a verdadeira colonização, com o modelo de administração do território a refletir também a distância, predominando o modelo de administração indireta e de não interferência no qual a autoridade era exercida por intermédio de membros locais. A presença portuguesa em Timor não foi uma presença destruidora da cultura local, as estruturas administrativas portuguesas não provocaram alterações profundas na sociedade tradicional e, regra geral, o relacionamento entre os dois povos escapou à tónica do civilizador e do selvagem e os deportados políticos acabaram por fixar-se, casando com mulheres naturais do território. Portugal, apesar de bastante longínquo, “surgia aos olhos dos timorenses como o pai que zelava por todos” (Carrascalão, 2002, p.13).

Até finais do século XIX a presença portuguesa em Timor foi essencialmente de cariz comercial e de missão, com a educação a ter uma forte relação com a Igreja Católica, devendo-se sobretudo ao contributo dos missionários presentes no país desde o século XVI¹⁴ o ensino da população na maioria das escolas e colégios (Durand, 2009). A colonização portuguesa nas outras cinco colónias foi feita a par da cristianização e da educação e em Timor esse paralelismo continuou a verificar-se. O processo de ensino e aprendizagem centrava-se nessa altura sobretudo no ensino da liturgia, do latim, da língua e da cultura portuguesa, sendo a evangelização a prioridade nos programas escolares. Posteriormente, os portugueses estabeleceram um programa de ensino difusor da língua portuguesa inspirado nos modelos educativos da metrópole e desajustado às necessidades reais deste território, com o objetivo prioritário de alfabetizar as gerações em idade escolar. Contudo, apenas era disponibilizado nas localidades mais populosas, com as escolas concentradas nos centros urbanos, sendo um sistema educativo colonialista e elitista, orientado para a instrução da aristocracia local, especialmente para os filhos dos *liurais*¹⁵ (Meneses, 2008).

Em 1885 teve lugar a abertura das primeiras escolas públicas (Durand, 2009). Uma das instituições de referência na formação da elite intelectual e cultural de Timor, o *Colégio de Soibada* em Manatuto, foi fundado em 1898 e dirigido até 1910 pelos Jesuítas, destinado à alfabetização e à instrução religiosa. A partir de 1910 a República Portuguesa tomou a seu cargo grande parte do ensino. No entanto, somente a partir de 1915 se iniciou o estabelecimento de um sistema educativo planificado e regulamentado, com a abertura de várias escolas públicas, 400 anos depois da chegada dos portugueses ao território. O primeiro Liceu de que se tem registo, denominado *Colégio Liceu de Díli*, foi criado em 1938. Em 1954 foi inaugurado o *Seminário Menor*, onde muitos líderes timorenses foram educados como

¹⁴ Jesuítas, franciscanos, dominicanos e canossianas.

¹⁵ *Liurai*, palavra tétum que significa chefe da comunidade, chefe nativo timorense de hierarquia elevada, dirigente, título normalmente hereditário.

preparação para futuros padres. Após a Segunda Guerra Mundial houve um esforço maior na criação de escolas, o que conduziu a um maior acesso à informação e a uma melhoria na qualidade de vida da população.

Até meados dos anos 60 a educação do *Timor Português* era da inteira responsabilidade da Igreja Católica, estando a maioria das escolas sob a alçada dos missionários existentes na colónia. Somente na última metade do século XX houve um real investimento no setor da educação, uma forte tentativa de alfabetizar toda a população timorense e de consolidar a língua camoniana, com a criação de escolas por todo o território. Neste período a presença da língua portuguesa expandiu-se a zonas mais isoladas, difundindo-se e incrementando-se com maior profundidade. Contudo, a política de formação de professores era ainda inexistente.

Devido à conjuntura histórica que se vivia na época, com Portugal a viver uma ditadura e Oliveira Salazar, o ditador português, a não se mostrar disposto a abrir mão das suas províncias ultramarinas, durante alguns anos não se registaram avanços na implementação do sistema educativo timorense. A partir de 1962 a ONU defendeu que Timor-Leste, tal como as demais colónias portuguesas, tinha direito à autodeterminação, situação que o Governo de Oliveira Salazar não reconheceu, defendendo que as colónias eram províncias ultramarinas de um país pluricontinental. A recusa em desagregar o seu império resultou num forte conflito de interesses que trouxe a Portugal prolongadas guerras coloniais, numa luta de resistência ao domínio português.

Apenas em 1965/66 foi criada a primeira escola de professores catequistas (Guterres, 2011), uma escola de habilitação de professores à qual foi dada o nome de *Escola Engenheiro Canto Resende*, na qual se formaram professores timorenses que tiveram a seu cargo o ensino nas escolas primárias espalhadas pelo território. Na época da integração na Indonésia estes professores foram forçados a frequentar novamente o curso de formação de professores de modo a aperfeiçoar a língua indonésia e adaptar-se ao currículo indonésio (Guterres, 2011).

Na última década do domínio português (de 1965 a 1975) houve um rápido aumento do número de escolas, de professores e de alunos.

A política do regime salazarista, de forte aculturação, oferecendo pouca instrução ao povo, combinada com o reduzido número de escolas e de professores qualificados no território tinha como objetivo um melhor domínio do povo, tendo sido imposta em todas as colónias portuguesas. Segundo o censo de 1970, quase 90% dos timorenses com idade superior a 10 anos eram analfabetos (Thomaz, 1994) e apenas 0,25% beneficiou de uma educação secundária e terciária em língua portuguesa, que lhes conferia o estatuto de assimilados (Cox & Carey, 1995). De acordo com o censo de 1975, aquando da partida dos portugueses, apenas 15 a 20%, na sua maioria crianças ou adolescentes, sabia falar português. A baixa taxa de escolarização, que rondava os 5%, constituiu uma crítica à presença portuguesa em Timor, por se considerar que Portugal não teve a preocupação de educar o seu povo.

No início dos anos 70, já após a morte de Oliveira Salazar, começava a sentir-se em Portugal uma forte vontade de abandono do regime ditatorial. Em Timor-Leste antes do 25 de Abril de 1974, e ao contrário das colónias africanas, não havia um movimento armado contra a presença portuguesa, não se conheciam movimentos pró-independentistas nem pró-

integração na Indonésia. Após o 25 de Abril, apesar da independência das colónias africanas, para Timor-Leste a liberdade vinha ainda muito longe e as dificuldades seriam ainda muitas. O início do processo de descolonização e a saída dos portugueses da ilha deixaram uma lacuna na história do desenvolvimento de um sistema educativo autónomo e adequado à realidade. No processo de saída do território, o último governador português em Timor, o general Lemos Pires, designou uma equipa para formar o Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET), com o objetivo de definir as linhas mestras para o ensino no período de transição pós-colonial, elaborar programas mais virados para o interesse do colonizado do que do colonizador e preparar os quadros timorenses. O GCRET organizou um programa de encontros com os professores de todo o território de forma a que estes pudessem participar de maneira ativa na construção do novo currículo escolar, numa perspetiva de introduzir os timorenses no futuro pós-colonialista, como é descrito por Magalhães, Soei e Scott (2007, pp.145-146):

O interesse de todos os professores contactados e também de muitos alunos dos níveis mais elevados era enorme. O objectivo principal do sistema educativo já não era o de transformar timorenses em bons portugueses, conscientes das grandezas do império e alheios às realidades da sua própria terra e do seu povo mas, pelo contrário, formar timorenses conscientes da sua realidade e do meio envolvente e proporcionar-lhes os conhecimentos e as capacidades necessárias para transformar e melhorar as suas condições de vida.

Este Encontro demonstrou o interesse em definir o futuro da educação do país de maneira democrática e participativa, com os membros do GCRET a destacar a importância de Timor ser *timorizado* nos conteúdos, métodos e objetivos, *timorização* que também deveria acontecer no processo de formação de professores e na atribuição de recursos humanos, considerando as reais necessidades do país, construindo, assim, uma nova identidade nacional.

Em termos políticos, a queda da ditadura portuguesa e o fim do poder colonial criaram vazios de poder que favoreceram a emergência de uma vida política, dando origem à formação de diversos partidos políticos, até então proibidos, com influências ideológicas diversas e com visões diversas quanto ao futuro do país. Nesta fase verificou-se a existência política de três orientações relativamente ao futuro do país: uma vertente *conservadora*, assumida pela União Democrática Timorense (UDT), uma vertente *integracionista*, assumida pela Associação Popular Democrática (APODETI) e uma vertente *independentista*, representada pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN)¹⁶.

¹⁶ A **UDT**, partido de centro-direita, apoiava a vertente *conservadora*, defendia o desejo de autonomia progressiva, defendendo o regresso de Portugal para terminar a descolonização interrompida (Carrascalão, 2002).

A **APODETI**, movimento político minoritário, apoiava a vertente *integracionista*, a integração na Indonésia como a sua 27ª província, baseando-se no fator geopolítico e na debilidade da estrutura económica, defendendo a inviabilidade económica e política de um Timor independente e sustentando o parentesco étnico e cultural de toda a ilha.

Por sua vez, a **FRETILIN** adotou uma vertente *independentista*, defendendo a independência total, a rejeição do colonialismo e a participação imediata dos timorenses na administração local (Mendes, 2005). A FRETILIN afirmava identificar-se com os pobres, os oprimidos, os explorados, os excluídos da sociedade e afirmava defender os seus interesses (Mattoso, 2005).

Em 1975 Timor era um país dividido, com partidos e facções a desentenderem-se, a animosidade entre pró-independistas e defensores da integração na Indonésia a aumentar e as tropas indonésias a preparar-se para uma intervenção direta em Timor-Leste (Cox & Carey, 1995). A formação de partidos políticos, o fim da censura, a emergência da social-democracia e o desejo de independência eram conceitos ameaçadores para os vizinhos indonésios. Depois de diversos conflitos internos, uma declaração de golpe de Estado, uma guerra civil, um contra golpe e uma declaração unilateral de independência, perante os quais a administração portuguesa abandonou o território refugiando-se na ilha de Ataúro e mantendo-se à margem desta guerra, a Indonésia invadiu o território a 07 de Dezembro de 1975, satisfazendo, assim, o seu desejo de anexar esse território rico em recursos naturais como o petróleo ao seu. “Com o apoio dos Estados Unidos, a cumplicidade da Austrália e a completa inação de Portugal dá-se a brutal invasão de Díli pela Indonésia, originando logo no primeiro dia milhares de mortos entre homens e mulheres, novos e velhos, friamente massacrados” (Mascarenhas & Silva, 2000, p.37). Na frente política, o Ocidente mostrou-se indiferente a esta invasão, Portugal estava demasiado preocupado com os seus próprios problemas internos para poder dar atenção à situação que se vivia neste território e os apelos lançados para o mundo para que fizesse pressão sobre o regime de Jacarta não foram ouvidos. O abandono dos portugueses do território “pondo assim termo a mais de 460 anos de envolvimento com Timor (...) foi um epílogo vergonhoso para um capítulo impiedoso e notável da história lusitana” (Cox & Carey, 1995, p.24), deixando aos timorenses a “tarefa de afrontarem sozinhos o gigante indonésio” (Mattoso, 2005, p.54).

Em termos educativos, de uma forma geral a administração portuguesa revelou pouco interesse na educação da população, com uma pequena proporção, os filhos dos *liurais*, a frequentar os estabelecimentos de ensino, na sua maioria pertencentes à Igreja Católica. A prática docente portuguesa era uma prática colonialista e elitista, marcada pela falta de interesse pelo desenvolvimento da educação do país, explicada pela distância geográfica que separa os dois países e pelos escassos meios financeiros e recursos humanos disponíveis, por oposição à prática docente indonésia, que como veremos em seguida se dirigiu às massas. Apenas nos últimos vinte anos da administração portuguesa se verificou um real investimento no setor da educação, tendo sido concebida a generalização da formação inicial e contínua de professores mas não tendo chegado a ser posta em prática. Até ao final da colonização não fora fundada nenhuma Universidade ou Instituto Superior e os poucos estudantes timorenses que alcançavam esse nível eram enviados com bolsas de estudo para Portugal, Angola ou Moçambique, com a obrigatoriedade de regressar a casa depois de finalizarem os cursos. A este respeito, Mattoso (2005) e Meneses (2008) afirmam que o Governo criava bolsas de estudo destinadas a alguns jovens timorenses cujos pais privilegiavam o poder colonial, com o fim de estudar na metrópole. Era relativamente reduzido o número de pessoas cujo percurso escolar decorreu durante esse período e tais indivíduos desempenham, hoje em dia, um papel importante na construção da nova nação.

1.2.2 PERÍODO DE OCUPAÇÃO INDONÉSIA (DE 1975 A 1999)

A 07 de Dezembro de 1975 a Indonésia lançou uma ofensiva aérea, terrestre e naval em Timor-Leste. A 12 de Dezembro a Assembleia-Geral da ONU reagiu

Deplorando vivamente a intervenção militar das forças armadas indonésias no território português de Timor [exigindo que] o governo indonésio pusesse termo à violação da integridade territorial do Timor português e que retirasse sem tardar as suas forças armadas, a fim de permitir ao povo de Timor-Leste exercer o seu direito à autodeterminação e à independência. (Durand, 2009, p.127)

Nesta data, a Assembleia Geral da ONU aprovou por maioria a *Resolução da Assembleia Geral n.º 3485* que definiu o direito inalienável de Timor à autodeterminação e independência, condenou a invasão militar do exército indonésio e apelou à sua retirada, lamentando que Portugal não cumprisse as suas responsabilidades de potência administrante do território (United Nations, 2000b; 2000c).

A 17 de Julho de 1976 o Presidente da Indonésia, Soeharto, declarou Timor-Leste a sua 27ª província, oficializando a anexação do território, o que causou graves desacordos entre Portugal e a Indonésia. O Governo português cortou relações diplomáticas com Jacarta, condenou a intervenção da Indonésia em Timor-Leste e apelou à ONU para que o genocídio em curso terminasse. A ocupação foi rapidamente condenada pela ONU, que nunca reconheceu a anexação e que continuou a considerar Portugal como potência administrante e Timor-Leste como um território não-autónomo.

A Indonésia deparou-se com grandes dificuldades face à resistência timorense, que se revelou mais intensa do que esta havia previsto. Ao contrário do período colonial português, caracterizado pelo distanciamento e pelo minimalismo no impacto que teve na sociedade timorense, foram inúmeras e profundas as alterações à configuração política e social e à vida civil impostas pela administração indonésia ao novo território denominando *Timor Timur*, entre as quais a proibição de utilizar a língua portuguesa sob pena de tortura ou morte e a aprendizagem à força da língua indonésia. Os indonésios adotaram a política de eliminação dos rastros da língua e cultura portuguesa, tentando, em contrapartida, a assimilação e a aculturação dos jovens timorenses à língua, cultura e valores indonésios, adotando a língua indonésia como língua oficial e como língua de comunicação, tanto nas instituições públicas como nas escolas.

A educação passou a ser dominada pelos indonésios, todo o processo de ensino e de aprendizagem passou a ter lugar em língua indonésia e a língua portuguesa passou a ser a língua da resistência, proibida e quase abolida pelo invasores indonésios mas ainda assim utilizada clandestinamente por alguns timorenses e pelos elementos da Resistência timorense¹⁷. Para reabrir as escolas e assegurar o normal funcionamento das mesmas o Governo indonésio necessitou de recrutar professores do tempo colonial português que se encontravam no território, para além de timorenses sem formação adequada. Inicialmente

¹⁷ Muitos timorenses foram assassinados pelo facto de serem professores de língua portuguesa ou simplesmente por utilizarem palavras da língua portuguesa, proibida no tempo da ocupação (Pinto, 2010).

alguns militares e polícias indonésios foram também requisitados para apoiar o processo de ensino, estratégia da força invasora para controlar o movimento dos timorenses mais instruídos, grupo no qual se incluíam os professores, considerados pessoas cultas e que poderiam ter uma grande influência junto da população. O combate ao analfabetismo através da implementação de um ensino universal e obrigatório de nove anos fazia parte dos projetos das autoridades indonésias, objetivo que implicou a construção de um elevado número de escolas primárias, a mobilização de professores oriundos de outras regiões da Indonésia e, posteriormente, a formação de professores timorenses. Os vinte e quatro anos de ocupação indonésia foram marcados por um processo de massificação e de forte aculturação do povo através de uma educação em massa e pela tentativa de atingir a universalidade do ensino primário, tendo havido um substancial investimento por parte da Indonésia no sistema educativo, o que proporcionou aos mais jovens uma maior oportunidade de acesso à educação, comparativamente com as gerações mais velhas. Contudo, tal como no período de colonização portuguesa, o ensino não tinha qualquer relação com a cultura do povo timorense, com o currículo adotado nas escolas a ser igual ao das outras províncias da Indonésia, estratégia do Governo central de Jacarta para assegurar a unidade das suas províncias.

Timor passou a ser política, militar e culturalmente dominado pelos indonésios, que ocupavam os cargos mais elevados da administração de forma a controlar o território. O Estado Indonésio votou os timorenses ao estatuto de “povo dispensável”, de “povo inferior”, impondo uma estratégia de cariz colonialista e acentuando o crescimento do movimento de resistência (Mendes, 2005).

A administração portuguesa foi responsável por muitos abusos e injustiças, respeitando, contudo, os *liurais* fiéis ao Governo, não hostilizando o povo e aceitando casamentos mistos. No período colonial português a aristocracia timorense sentia-se respeitada pelo Governo português, sentimento que se estendia ao povo, em geral. Por contraste, a ocupação indonésia fez com que o povo passasse a recordar a época colonial portuguesa “como uma era de justiça e de paz, transformando assim a memória do passado num verdadeiro mito, em que até os abusos foram esquecidos” (Mattoso, 2005, p.9).

Contudo, a tentativa de indonesiação do povo embateu na resistência da Igreja Católica, um dos legados da colonização portuguesa que teria crescente influência durante a invasão indonésia. Durante o período de ocupação indonésia a Igreja desafiou a tentativa de indonesiação linguística, usando o tétum como língua da liturgia, como forma de protesto e demonstração de inconformismo, numa tentativa de afirmação da individualidade timorense. Utilizando o tétum nas missas e o português na comunicação externa, a Igreja Católica tornou-se, assim, responsável pela continuidade da influência da cultura portuguesa.

Foi grande o investimento financeiro da Indonésia nestes 24 anos de ocupação. Muitos bilhões de rupias foram investidos, trazendo a Timor novas estradas, escolas, edifícios públicos, serviços administrativos e serviços de saúde, bem como uma escolarização generalizada, com a taxa de analfabetismo a ser substancialmente reduzida (de 90% em 1975 para 52% em 1990). Contudo, uma observação mais rigorosa permite verificar que todo este investimento servia sobretudo os ocupantes, não tendo em conta as necessidades da população local e deixando-a em condições de inferioridade. Atentemos especificamente no caso da

educação: o nível de ensino público era muito fraco e a percentagem de população escolarizada era enganadora, uma vez que também os transmigrantes faziam parte das estatísticas (Mattoso, 2005). Em 1990 o número de habitantes que não sabia ler e escrever adequadamente era cerca de quatro vezes superior à média nacional indonésia (Cox & Carey, 1995).

O sistema de ensino indonésio introduzido em Timor-Leste era igual ao sistema instaurado nas outras províncias da Indonésia, com um programa do ensino básico obrigatório de nove anos de escolaridade, com o Ensino Superior dividido em Ensino Politécnico (2 anos) e em Ensino Universitário (4 anos).

No Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2002 destaca-se o facto da administração indonésia ter tido uma abordagem substancialmente diferente da administração portuguesa no setor educativo. O Estado Indonésio tinha como meta alcançar a escolarização primária universal em todas as províncias pois era necessário familiarizar a população escolar mais jovem com a nova língua oficial, o indonésio. Durante este período houve um considerável aumento do número de crianças a frequentar o sistema de ensino e o investimento permitiu que em meados de 1985 quase todos os distritos e subdistritos dispusessem de uma escola primária, tornando-se obrigatório o ingresso na Educação Básica. Até finais dos anos 80 o ensino pré-secundário e o ensino secundário foram instalados em todos os subdistritos e o ensino técnico-profissional na maior parte dos distritos (PNUD, 2002). Contudo, apesar do aumento significativo do número de escolas, a esmagadora maioria dos jovens timorenses preferia não ingressar no ensino secundário e no ensino superior pois na época o ingresso nestes dois níveis de ensino não representava garantias futuras de emprego (Meneses, 2008).

Ao contrário do que a Indonésia esperava a aculturação revelou-se difícil, pois o povo, mais instruído, conformou-se menos com o seu destino. Segundo dados apresentados pelo PNUD de 2002 até meados de 1980 as condições socioeconómicas e educativas dos timorenses, ao invés de melhorar, foram piorando, sendo inferiores aos do Laos e Myanmar, os países mais pobres do sudeste asiático de então.

A tabela abaixo apresentada pretende expor o quadro evolutivo do número de escolas e de alunos que frequentavam o ensino três anos depois do início da ocupação indonésia (1978) e no fim da ocupação (1999):

Tabela 1: Desenvolvimento da Educação no Tempo da Ocupação Indonésia

Denominação	1978		1999	
	Nº Escolas	Nº Alunos	Nº Escolas	Nº Alunos
Primário	47	10.500	788	167.181
Secundário inferior	2	315	114	32.197
Secundário superior	0	0	54	18.973
Ensino Superior			6	5.190

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2002, p.52)

Entre 1978 e 1999 o aumento tanto do número de escolas como do número de alunos é visível em todos os níveis de ensino. Em 1978 há registo de 47 escolas do Ensino Primário em funcionamento. Vinte e um anos depois o país dispunha de 788 escolas. Em 1978 há registo de apenas 2 escolas do Ensino Secundário nível inferior. Em 1999 o número aumentou para 114 escolas. No que ao Ensino Secundário nível superior diz respeito, em 1978 não havia registo de nenhuma escola e em 1999 o país dispunha de 54 escolas. Em relação ao Ensino Superior, em 1978 não havia ainda nenhuma Instituição aberta e em 1999 havia seis Instituições que ofereciam formação de nível superior. Os dados acima apresentados revelam um grande investimento por parte da Indonésia para a expansão das infraestruturas escolares, uma forte tentativa de implementar uma educação em massa. Contudo, a política de generalização do acesso à educação não foi acompanhada pela preocupação em oferecer uma educação de qualidade nem em assegurar a qualidade do processo de qualificação e desenvolvimento profissional dos docentes. O número de professores timorenses, que ensinavam sobretudo ao nível do ensino primário, foi aumentado progressivamente no período da ocupação indonésia, contudo, a falta de qualificações adequadas, os baixos salários e o absentismo marcaram a fraca qualidade do ensino. Outra dificuldade com que os indonésios se depararam foi a baixa taxa de matrícula das crianças na escola, muito abaixo do desejado, com cerca de cerca de 30% das crianças a não estar matriculada em nenhum nível escolar. No último ano de administração indonésia (1999) a taxa líquida de matrícula era de apenas 36% no nível secundário inferior e de 20% no nível secundário superior. O acesso ao ensino superior, agora possível, era ainda mais restrito, tendo a taxa de matrícula apresentado valores de 3,8% em 1999 (PNUD, 2002).

Para além da fraca qualidade da educação, outro problema com que Timor se viu confrontado foi a imposição da língua indonésia, parte essencial do processo de *indonesiação* da população, silenciando a população mais letrada, a elite cultural, o que acabou por separar as gerações mais velhas, falantes de português, das gerações mais novas, totalmente expostas ao indonésio. Ainda hoje esta situação é perceptível em algumas famílias, nas quais as gerações mais velhas conhecem e falam a língua portuguesa e os mais novos falam indonésio, com o tétum (ou outras línguas autóctones) a ser utilizado para permear as comunicações intrafamiliares e sociais. Contudo, de acordo com o PNUD (2002) foram necessários vários anos – quinze, segundo alguns observadores – para que a utilização da língua indonésia nas escolas se generalizasse (PNUD, 2002).

Em 1986¹⁸, por iniciativa do Engenheiro Mário Carrascalão, 3º governador de Timor-Leste, foi fundada uma Universidade privada denominada *Universitas Timor-Timur* (Universidade de Timor-Leste), vocacionada para a formação de gestores intermédios, técnicos de gestão pública, profissionais da educação e técnicos agrícolas, tendo funcionado até 1999, ano em que encerrou devido à grave situação política vivida no país. A sua Faculdade de Educação estava direcionada para a formação de professores para o ensino pré-secundário e secundário. Em 2000, no período de transição para a independência, esta Universidade transformou-se na *Universidade Nacional de Timor Lorosa'e* (UNTL), a única

¹⁸ Data data marcante na evolução do sistema educativo timorense, pela abertura da *Universitas Timor Timur*.

Universidade pública do país ainda hoje existente. Também ao nível universitário a qualidade do ensino era frequentemente baixa, pois a Universidade dispunha de recursos insuficientes, utilizava métodos de ensino antiquados e tanto os estudantes como os professores registavam taxas elevadas de absentismo (PNUD, 2002).

Em síntese verificamos que, de uma forma geral, o desenvolvimento da educação em Timor-Leste no período da ocupação Indonésia foi manifestamente visível em termos de quantidade, com a grande meta do Governo ocupante a consistir na legitimação da anexação, assimilação e aculturação do povo. O recrutamento de professores de outras províncias da Indonésia foi uma das medidas tomadas pelos ocupantes para garantir estas metas, para além da imposição da língua indonésia, ainda hoje falada por grande parte dos timorenses e consagrada oficialmente como uma das línguas de trabalho, na *Constituição da RDTL* (Artigo 159).

Em termos históricos, de acordo com Cox e Carey (1995), Barata (1998), Mascarenhas e Silva (2000), Carvalho (2000) e PNUD (2002), mais de 200 000 timorenses pagaram com a vida a integração na Indonésia desde o dia 07 de Dezembro de 1975 (ou seja, um terço da população). Os números apresentados podem parecer, à primeira vista, exagerados, contudo, é necessário ter em conta que ao genocídio sobre a população civil seguiu-se a mortandade causada pela fome, subnutrição e doença e pelos massacres, que se revelaram igualmente mortíferos (Mattoso, 2005). Ao dominar pelo terror e pela violência a Indonésia conseguiu que o medo e a revolta se generalizassem e que a esperança de libertação fosse substituída por sentimentos de raiva e de ódio pelo invasor (Barata, 1998). Os Indonésios isolaram Timor do resto do mundo e impediram os órgãos de informação de relatar o que aí se passava, numa tentativa de aniquilar a identidade timorense (Mattoso, 2005).

Em 1998 uma grave crise económica e política na Indonésia acabou por provocar a queda do presidente Soeharto, que havia ordenado a anexação de Timor-Leste em 1975, tendo sido substituído pelo seu vice-presidente, Habibie, o que abriu caminho para a independência do território. Com a preocupação de se distinguir do período de Soeharto e para melhorar a imagem internacional da Indonésia, o Presidente Habibie afirmou que não estava na disposição de manter o ‘fardo’ de Timor-Leste, declarando que o Governo indonésio estava preparado para “deixar ir Timor-Leste” (PNUD, 2002, p.79). Após muita luta por parte do movimento pró-libertação e na sequência de pressões internacionais, em Janeiro de 1999 a Indonésia anunciou a intenção de permitir aos timorenses a realização de um Referendo que lhes permitisse decidir se queriam, ou não, tornar-se autónomos. Depois de um período de extrema violência marcado por execuções em massa, destruição de aldeias, deportações, perseguições, prisões, assassinatos e tortura de dirigentes ou suspeitos de pertencerem à Resistência, em 1999 o povo via, finalmente, a luz ao fundo do túnel, com o período de ocupação indonésia a terminar depois do Referendo em que o povo votou massivamente a favor da independência.

1.2.3 PERÍODO DE ADMINISTRAÇÃO TRANSITÓRIA DA ONU (DE 1999 A 2002)

A Resistência timorense, a diplomacia portuguesa e o numeroso grupo de Organizações Não Governamentais envolvidas na questão pressionaram a Indonésia, criando condições para a assinatura dos Acordos de Nova Iorque de 05 de Maio de 1999, acordo que permitiria a realização de uma consulta popular em que o povo timorense expressasse a sua vontade. Com base no Acordo de 05 de Maio foi constituída a UNAMET (United Nations Assistance Mission for East Timor), missão da ONU cujo objetivo era preparar o Referendo popular. A Indonésia comprometeu-se a manter a paz durante a fase do Referendo e pós-Referendo, independentemente do resultado e os líderes pró-independentistas e pró-integracionistas comprometeram-se a respeitar o processo de consulta e a depor as armas antes da votação (United Nations, 2000b).

O boletim de voto (ver anexo 4) foi discutido e aprovado pelas partes interessadas, com as perguntas formuladas em quatro línguas e com imagens diferentes para a opção “aceitar” e para a opção “rejeitar”¹⁹. O Referendo teve lugar no dia 30 de Agosto de 1999 e as duas perguntas formuladas foram: “Aceita a autonomia especial proposta para Timor-Leste integrado no Estado Unitário da República Indonésia?” e “Rejeita a autonomia especial proposta para Timor-Leste, levando à separação de Timor-Leste da Indonésia?”. Compareceram às urnas 98,6% dos eleitores recenseados dos quais 94.388 (21,5%) optaram pelo SIM enquanto 344.580 (78,5%) disseram NÃO à autonomia (United Nations, 2000b, p.40), votando a favor da independência e da separação da Indonésia²⁰, num resultado esmagadoramente favorável à independência.

Ao anúncio dos resultados, a 04 de Setembro, seguiu-se uma vaga de destruição e de violência por parte dos militares indonésios, que deram início a um plano de destruição total. Por todo o país as milícias mataram e perseguiram. Os estrangeiros presentes no território tiveram de ser evacuados rapidamente. O país foi arrasado pela ação das milícias pró-indonésia, num conflito que “causou a morte e a dor a muitos milhares de pessoas, o deslocamento de uma ampla parte da população, a destruição generalizada de propriedade pública e privada (...), com a destruição de quase 70% da infraestrutura económica” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.407).

Os acontecimentos pós-Referendo despoletaram a intervenção das Nações Unidas em Outubro de 1999 e a anulação por parte da Indonésia do decreto de anexação de Timor.

Depois do Referendo e da saída da Indonésia o país enfrentou grandes desafios, com todos os setores da sociedade gravemente afetados, passando por um período de administração transitória, entre 1999 e 2002, a cargo da ONU. A Resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas nº1272 de 25 de Outubro de 1999 criou a Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste (UNTAET), chefiada pelo brasileiro Sérgio Vieira de Melo, organização à qual coube garantir a manutenção da paz, da segurança e

¹⁹ A opção “aceitar” ou opção pró-autonomia tinha um mapa de Timor-Leste, três casas tradicionais e a bandeira indonésia sobre fundo azul. A opção “rejeitar” tinha um mapa de Timor-Leste com a bandeira do CNRT sobre fundo verde (United Nations, 2000b).

²⁰ A votação maciça ilustrava bem a vontade de ver esquecida a existência da Indonésia no território (Carrascalão, 2002).

ordem públicas, o restabelecimento do fornecimento dos bens e serviços públicos essenciais, a coordenação e distribuição da assistência humanitária e o apoio à criação de condições para o desenvolvimento sustentável. A UNTAET ficou responsável pela administração do território durante a transição para a independência, definindo e executando politicamente uma devolução gradual do poder executivo e legislativo aos timorenses.

Em 1999 o mundo tomou conhecimento de que Timor-Leste seria o primeiro Estado a nascer no século XXI e que pretendia inserir-se no complexo contexto mundial. A vaga destrutiva²¹ que se verificou no pós-Referendo trouxe para primeiro plano dois objetivos centrais para que se pudesse caminhar no sentido da verdadeira independência: por um lado, a reconstrução material do que ficou destruído, por outro a elaboração de planos de desenvolvimento económico com vista a fazer face à pobreza generalizada e a combater o baixo índice de desenvolvimento humano. As Nações Unidas estimaram que seriam necessários três anos para criar as infraestruturas que tornariam Timor-Leste um Estado viável, tendo cumprido o período transitório previsto. O esforço empreendido no período de administração internacional resultou numa melhoria da segurança, na manutenção da ordem e no estabelecimento de uma administração que permitiu a realização de eleições livres para a formação do Parlamento, do Governo e do Presidente da República. O papel de Sérgio Vieira de Mello, na condição de Representante Especial do Secretário-geral das Nações Unidas, foi fundamental na preparação das condições para a formação do novo Estado e do I Governo Constitucional, tendo o mesmo exortado os dirigentes timorenses a tomar uma decisão quanto ao modelo de Governo de transição que preferiam.

Ao nível educativo, quase todos os edifícios escolares, mobiliário e materiais didáticos foram saqueados e destruídos pelos indonésios antes de abandonar o território. Para além da destruição verificou-se um êxodo massivo quando grande parte dos professores não timorenses e alguns professores timorenses pró-integracionistas abandonaram o país, situação que deixou o setor da educação substancialmente fragilizado. No momento da fundação do novo Estado independente o país encontrava-se numa alarmante situação, tendo o apoio ao setor de educação sido, desde logo, estabelecido como área prioritária. Era urgente criar um novo sistema educativo, pós-colonial, cuja missão seria preparar as novas gerações para a reconstrução do país, fazendo face a uma herança de destruição maciça de infraestruturas e de graves carências materiais e humanas. A partir de 2000, na fase de reconstrução nacional, procurou-se reorganizar todo o sistema educativo, reagrupar o pessoal qualificado e pôr o sistema educativo a funcionar. Para isso foi necessário suprir a enorme falta de professores, melhorar a formação dos professores que permaneceram no território, reconstruir escolas, alterar a língua utilizada nas salas de aula e reformular o currículo, adotando um currículo mais consonante com os princípios do novo Estado independente. Todas estas medidas, embora urgentes, não eram de resolução imediata, necessitando de tempo e de esforços continuados. Pouco a pouco as escolas foram reconstruídas, novos professores foram

²¹ Na sequência da violência avassaladora despoletada pelo voto maciço a favor da independência em 30 de Agosto de 1999, o povo de Timor Leste viu a sua pátria completamente arruinada. Foram confrontados com a destruição física de grande parte do país, uma perda significativa de vidas, deslocações maciças da população, o colapso total da economia e a destruição ou remoção da maioria da sua herança cultural e memória institucional. Todas as instituições do Estado entraram em colapso (PNUD, 2002, p.iv, Mensagem do Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas Sérgio Vieira de Mello).

contratados e o sistema de educação, embora ainda não completamente restabelecido, tornou-se operacional em finais de 2001. Na Resolução de Aprovação da Política Nacional da Educação (RDTL, Resolução n.º3/2007, p.1724) podemos ler:

Após o referendo em 1999, as escolas foram quase totalmente destruídas e grande parte dos professores não timorenses abandonaram o país, precipitando o colapso do sistema de educação. Em dois anos, com a ajuda de muitos educadores timorenses dedicados e o apoio financeiro e técnico da comunidade internacional, muitas escolas foram reconstruídas, novos professores contratados, e o sistema de educação – embora ainda não completamente restabelecido – tornou-se operacional outra vez em inícios do ano lectivo de Outubro de 2001.

Para a reconstrução do sistema educativo foi decisiva a participação de Sérgio Vieira de Melo, assim como a cooperação da Igreja, da comunidade timorense e da comunidade internacional, que tentaram reorganizar o sistema educativo praticamente a partir do zero. Numa primeira fase os esforços foram concentrados em pôr a funcionar as escolas do Ensino Primário, com o auxílio da UNICEF, de voluntários²² e dos professores primários que permaneceram no território. Perante a urgência em iniciar o ano letivo, em Maio de 2000 a Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste (UNTAET) e o Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) realizaram uma avaliação geral das competências dos professores voluntários e de novos candidatos, sob a forma de um teste realizado em língua indonésia²³. Como resultado do teste cinco mil pessoas demonstraram ter as competências mínimas consideradas necessárias para ministrar aulas no Ensino Primário, embora um grande número dos candidatos aprovados no teste não tivesse formação adequada (PNUD, 2002). Ao nível do Ensino Secundário, o corpo docente era maioritariamente composto por cidadãos indonésios, a maior parte dos quais abandonou o país em 1999, razão pela qual as autoridades timorenses decidiram recrutar estudantes universitários e alguns bacharéis e licenciados com formação em outras áreas de competências que possuíam conhecimentos científicos suficientes mas que não possuíam qualquer formação pedagógica (PNUD, 2002). De facto, neste período de reconstrução nacional muitos professores foram admitidos sem possuir habilitações adequadas para o desempenho da sua função, razão pela qual a formação contínua de professores passou a ser uma das prioridades do Governo para qualificar/requalificar os professores em exercício. Esta medida urgente de recrutamento de pessoal não docente para desempenhar funções docentes ainda hoje tem repercussões no sistema educativo do país, afetando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aos professores que foram contratados nesta época transitória e que ainda hoje exercem, e a muitos dos que foram sendo contratados ao longo dos anos, falta formação profissional específica para a profissão docente.

²² No ano 2000, duzentos professores primários timorenses ofereceram-se como voluntários para leccionar, contudo muitos deles não tinham a experiência necessária para o efeito (Pinto, 2010).

²³ O teste foi feito na língua indonésia por ser a língua de ensino obrigatória antes da independência e, por essa razão, a língua mais utilizada pelos professores.

Outra dificuldade com que o país se deparou foi a necessidade de alterar a língua de ensino, até então a língua indonésia. No ano letivo de 2000/2001 foi introduzida a língua portuguesa como língua de ensino na primeira e na segunda classe do ensino primário, decisão que se revelou um desafio pois poucos eram os professores que a dominavam. Com vista a determinar quais os professores que dominavam esta língua, cerca de 3000 professores foram sujeitos a um teste realizado pela Missão Portuguesa em Díli. Os resultados do teste não foram animadores: apenas 5% dos examinados obteve aprovação, a maioria dos quais vivia em Díli ou em Baucau (PNUD, 2002). Nos outros distritos o número de professores com conhecimentos de língua portuguesa era ainda menor, dados que revelaram que a tarefa de ensinar nesta língua poderia estar comprometida. Para colmatar este problema Portugal enviou para Timor-Leste professores portugueses para formar os seus congéneres timorenses ao nível da língua portuguesa. Teve assim início a relação de cooperação bilateral entre os dois países que ainda hoje se mantém.

Ao nível do Ensino Superior, em Novembro de 2000 reabriu, em condições de grande precaridade, a Universidade Nacional de Timor-Leste, contando nesse ano com um elevado número de alunos (5000), com escassos recursos humanos e financeiros e com professores com um inadequado nível de qualificação para lecionar neste nível de ensino. O PNUD (2002) (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas) aborda a importância do desenvolvimento da educação terciária, essencial para a construção de uma nação sólida, e referencia o papel da UNTL na formação da próxima geração de professores, defendendo que esta Instituição deverá, ao longo da próxima década, reavaliar as suas prioridades e adaptar os seus cursos às necessidades do país, aplicando parte importante dos seus recursos na Faculdade de Ciências da Educação, com vista à formação da próxima geração de professores do ensino secundário. Em 2002 o PNUD defendeu que Timor-Leste deveria apostar numa Instituição Universitária que se prime pela ênfase na qualidade e que eduque segundo padrões internacionais de qualidade.

Em 2001 o nível de qualidade da educação do país era ainda muito baixo quando comparado com os padrões regionais e internacionais, embora bastante melhor do que em 1975. A taxa líquida de matrícula era de 76% e a taxa de alfabetização de 43% (PNUD, 2002), existindo uma grande assimetria entre as zonas rurais e urbanas, e, sobretudo, entre homens e mulheres. Em 2002 o PNUD divulgou aspetos do sistema educativo do país que os posteriores governos tiveram em consideração nas tomadas de decisão, como a falta de recursos humanos qualificados, os elevados índices de analfabetismo e de iliteracia, a destruição das infraestruturas educativas, a falta de organização escolar, as línguas de instrução, o currículo e o Ensino Superior. O recrutamento e a formação de professores de todos os níveis de ensino foi assumido como prioridade, com particular ênfase nos professores do ensino primário, num contexto de fraca qualidade do ensino e com um rácio de professor-alunos no ensino primário de 1:62 (Governo da RDTL, 2002, p.9).

O controlo do território pelas Nações Unidas manteve-se até 2002, ano da proclamação da independência e da respetiva Constituição democrática. A 14 de Abril de 2002 as eleições presidenciais deram a vitória a Xanana Gusmão, ex-líder da Resistência, tornando-se o primeiro Presidente eleito da República Democrática de Timor-Leste. Após mais de quatro

séculos e meio de regime colonial português, vinte e quatro anos de ocupação indonésia e dois anos de administração transitória das Nações Unidas, Timor-Leste foi reconhecido internacionalmente como o primeiro Estado soberano do século XXI, a 20 de Maio de 2002, tornando-se o 192º país das Nações Unidas. Desde essa data que o povo timorense tem procurado reconstruir o país, ao mesmo tempo que tenta definir a sua identidade, historicamente marcada por vários períodos de ocupação e de opressão.

Alcançada a independência cabia agora ao novo país demonstrar perante a comunidade internacional que conseguiria manter a paz, a segurança e a estabilidade política, ao mesmo tempo que reconstruía todas as infraestruturas destruídas pelos indonésios, assim como todo o sistema educativo. Portugal não poderia ficar indiferente ao grau de ajuda que o novo país requeria e definiu, a 20 de Maio de 2002, um conjunto de instrumentos bilaterais que passaram a definir as relações económicas, comerciais e de cooperação entre os dois países.

1.2.4 PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA: POLÍTICAS NACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO

Em 2002 o povo timorense restaurou a sua independência e teve início uma nova fase da história do país, tendo sido proclamada a *I Constituição da República Democrática de Timor-Leste* enquanto estado independente.

Alcançada a independência, pouco a pouco a situação voltou à normalidade e foram retomados aspetos fundamentais da sociedade, com o apoio da ONU, de diversas organizações não-governamentais, da Igreja e de diversos acordos de cooperação bilateral. Desde a data da sua constituição enquanto Estado independente Timor-Leste reconheceu a importância da educação, da formação, ciência e cultura para desenvolver um Estado economicamente sustentável e uma nação justa e informada onde cada cidadão tenha a oportunidade de receber instrução e de participar de forma plena no processo de desenvolvimento do país. A reconstrução do sistema educativo foi desde logo definida como uma das áreas prioritárias para a qual os esforços, humanos e financeiros, deveriam ser canalizados. A partir de 2002 a aposta nesta área tornou-se fulcral para a reconstrução do país e para o desenvolvimento da sociedade, com os Chefes de Estado a envidar notáveis esforços para melhorar a qualidade do ensino, focando-se em aspetos como a construção de novas escolas, a reforma do currículo, a reintrodução da língua portuguesa como língua de escolarização, a formação de professores e a reorganização da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. Com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, justa e igualitária, Timor-Leste tem apostado fortemente neste setor, canalizando um grande investimento e contando com o apoio de vários projetos de cooperação bilateral, sobretudo com os países lusófonos como Portugal e o Brasil, entre outros. Para além de ser uma herança de dois períodos coloniais, o atual sistema educativo é também, em certa medida, o resultado da colaboração de organizações como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a ONU e os países com os quais Timor estabeleceu acordos de cooperação bilateral, países e organizações que financiaram em larga escala o setor da educação.

Timor-Leste fez progressos significativos desde a restauração da independência mas continua a enfrentar desafios comuns aos Estados recém-criados, incluindo altos níveis de

pobreza, fraca capacidade dos setores público e privado, infraestruturas débeis e oportunidades económicas limitadas. Os primeiros indícios de desenvolvimento económico remontam ao ano 2000 (já sob administração da ONU), com um crescimento anual de cerca de 15% do PIB em 2000 e 2001, crescimento devido, essencialmente, à intervenção da ajuda internacional e ao esforço de reconstrução financiado pelos países parceiros e com um abrandamento no período de 2003 a 2004, justificado pela diminuição da ajuda internacional (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Apesar da notável evolução que sofreu, do ponto de vista do desenvolvimento humano e da qualidade de vida, este país encontra-se ainda muito aquém do que seria expectável, tanto da parte do Governo timorense, como da parte dos países doadores de ajuda. Timor-Leste continua a ser um estado frágil, com um baixo nível de desenvolvimento, elevados níveis de pobreza, uma população carenciada e baixos níveis de formação, excessiva dependência de uma agricultura de subsistência, falta de acesso a serviços básicos, infraestruturas pouco desenvolvidas e, sobretudo, oportunidades de emprego limitadas, num contexto de rápido crescimento populacional. Para além disso, continua excessivamente dependente da ajuda externa embora seja de reconhecer os esforços significativos que o Governo tem envidado no sentido de promover um crescimento sustentável e de reduzir o índice de pobreza.

Em 2002 o *Relatório de Desenvolvimento Humano* produzido pelo PNUD, intitulado em Tétum *Ukun Rasik A'an*²⁴ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2002), publicado pouco antes da declaração da independência e do nascimento do novo Estado, demonstrou a necessidade de construir o futuro de forma equilibrada, identificando problemas e sugerindo opções. Os resultados divulgados pelo Relatório, preparado por uma equipa da qual faziam parte cidadãos timorenses, descrevem um cenário que exige muita atenção e referem as condições necessárias para a construção de uma identidade nacional. O Relatório identificou os desafios mais importantes ao nível da educação, definida como setor prioritário: a) o alto índice de analfabetismo (mais de metade da população era analfabeta); b) a língua de ensino, que até então era o indonésio e que passou a ser o português e cujo número de falantes caíra drasticamente no quarto de século precedente; c) o aumento do número de professores e a necessidade de possuírem habilitações mais elevadas; d) o desenvolvimento de novos conteúdos curriculares a aplicar nas escolas, adaptados ao novo estado independente e e) a necessidade de reestruturar o Ensino Universitário de forma a que este correspondesse às necessidades do mercado de trabalho timorense. O Relatório considerou necessário reformular o sistema de ensino, instruir a população e diminuir os índices de analfabetismo, condição que impede a população de participar de forma plena na vida política e social.

A partir de 2005 Timor-Leste passou da dependência da ajuda para a abundância de recursos, essencialmente devido ao *boom* das receitas do petróleo²⁵. O rendimento do petróleo, que poderia potenciar o crescimento económico desta jovem nação sem necessidade de recorrer a doações de outros países, elevou, em 2007, o país ao estatuto de país de

²⁴ Em Português *O caminho à nossa frente* e em Inglês *The Way Ahead*. Este Relatório concluiu que Timor-Leste era, então, um dos países menos desenvolvidos do mundo, com mais de metade da população analfabeta, baixos níveis de nutrição e com um potencial económico limitado (PNUD, 2002).

²⁵ O setor do petróleo tem um papel fundamental na economia timorense, representando cerca de 80-90% do PIB e mais de 90% das receitas do Governo (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.408).

rendimento médio baixo, mas os outros indicadores de desenvolvimento permaneceram, de uma maneira geral, ao nível de um país de rendimento baixo. Apesar da importância do petróleo na economia do país e da premência em continuar uma gestão do Fundo Petrolífero de forma sustentável, Timor-Leste permanece, fundamentalmente, uma economia agrícola e de subsistência. Apesar da evolução em termos dos indicadores globais de desenvolvimento²⁶ continua a não haver melhorias significativas na vida das pessoas, com a esperança média de vida a permanecer relativamente baixa, com os indicadores de pobreza, as condições de vida, o acesso a cuidados de saúde e a uma alimentação adequada a continuarem em níveis baixos. Perante esta realidade, e de forma a fazer face aos desafios de desenvolvimento, tornou-se necessário definir políticas claras e orientadas para uma melhoria significativa do nível de vida da população. Para fazer face a estes desafios Timor tem contado com a ajuda dos países doadores, com Portugal a encabeçar a lista dos países que mais têm contribuído ao nível da educação, da consolidação e capacitação do Estado.

No contexto das estratégias de desenvolvimento foram definidos dois objetivos principais: i) reduzir a pobreza em todos os setores e regiões do país e ii) incentivar um crescimento económico equilibrado e sustentável, com vista a melhorar a saúde, a educação e o bem-estar do país (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011b). Para alcançar estes dois objetivos, o Governo definiu uma estratégia de desenvolvimento nacional assente num conjunto de documentos centrais:

1. O Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN), (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2002) começou a ser formulado antes da independência e foi adotado logo após a restauração da independência, incorporando uma *Visão do Desenvolvimento até 2020* para responder às necessidades identificadas, abrangendo diversas áreas, em especial a luta contra a pobreza e a promoção do crescimento equilibrado e sustentável. O *Plano de Desenvolvimento Nacional* é implementado através de planos de ação de cinco anos e tem dois pilares essenciais: a erradicação da pobreza e a promoção do crescimento equilibrado e sustentável.

2. O Programa de Estabilidade, destinado a promover as atividades de criação de emprego, boa governação e redução da pobreza, focalizado em especial nas áreas da educação e da saúde, foi definido com o objetivo global de restaurar e manter a segurança no país, envolvendo a comunidade e as autoridades locais nesse processo.

3. Os Programas de Investimento Setoriais (PIS), elaborados desde 2003 para cada um dos setores considerados mais importantes, contêm planos detalhados de despesa para cada setor e de fundos disponíveis, servindo de guia para os programas de ajuda financiados pelos países parceiros, operacionalizados através de planos quinquenais. Para implementar e supervisionar os PIS foram formados Grupos de Trabalho Setoriais conjuntos com elementos do país doador e recetor.

²⁶ Após ter sido classificado em 150º lugar num universo de 159 países no Índice do Desenvolvimento Humano do PNUD de 2005, Timor-Leste viu melhorada a sua posição no índice de 2010, passando então a ocupar a posição 120 entre 162 países (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.410). Atualmente ocupa a posição n.º133º em 189 países (dados de 2018). Os dados mais recentes apresentados pelo PNUD podem ser consultados nos anexos (ver anexo 5).

No período imediato pós-independência foi necessário o recrutamento urgente de professores, muitos sem qualificações mínimas para o exercício da função docente, o que implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores em língua portuguesa. Apesar da implementação destes programas muitos docentes não possuem, ainda hoje, formação pedagógica adequada ou suficiente, o que levou o Governo a estabelecer diversos acordos internacionais para o apoio ao ensino da língua portuguesa e para a capacitação urgente de professores, apoio em que Portugal tem desempenhado um importante papel. Portugal tem sido um dos maiores doadores de ajuda a este país desde 1999, enquadrando este apoio como prioridade na sua política de cooperação para o desenvolvimento, no quadro da cooperação internacional.

De uma forma geral, os professores timorenses continuam a enfrentar desafios ao nível das condições e organização das escolas, assim como dificuldades científicas, didáticas e linguísticas, muitas decorrentes da falta de formação específica para o ensino. Para colmatar essas dificuldades e permitir ao país avançar para níveis de desenvolvimento mais elevados o Governo timorense tem estabelecido diversas medidas e aprovado um conjunto de Planos, sendo disso exemplo o *Plano Estratégico Nacional de Educação (PENE) 2011-2030* (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a), Plano no qual o Governo define aquilo que denomina de “Visão para a Educação”, afirmando que:

Em 2030, o povo de Timor-Leste irá estar educado, informado e qualificado para viver uma vida longa e produtiva, respeitando os valores tradicionais, da paz e da família. Todos os indivíduos terão as mesmas oportunidades no acesso à educação de qualidade, que lhes permitam participar no processo de desenvolvimento económico, social e político, assegurando a equidade social e a unidade nacional. (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.17)

A educação em Timor-Leste atravessou, nos últimos anos, um grande processo evolutivo, bem patente no aumento do número de professores, assim como na construção de novas escolas, de forma a dar resposta ao elevado número de crianças em idade escolar. Tal como refere o ex-ministro da educação, Cância Freitas, na introdução do *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*, “um sistema de ensino de alta qualidade é o contributo mais importante para o desenvolvimento de Timor-Leste como uma nação próspera, harmoniosa e democrática. Reconhece-se a necessidade de melhorar a qualidade da educação.” No mesmo documento (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a) é reconhecida a necessidade de formar e de recrutar novos professores, assim como de atualizar as suas competências por meio de desenvolvimento profissional sistemático e sustentável. Nesse sentido, o Governo estabeleceu diversos acordos internacionais para o ensino da língua portuguesa e para a capacitação de professores, numa tentativa de reconstruir e de modernizar o sistema educativo do país. Apesar do “crescimento impressionante do número de professores tanto no Ensino Básico como no Secundário”, verifica-se que “a maioria dos professores do País não possui as qualificações adequadas para exercer esta função” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.30 e 142).

Sendo Timor-Leste um país em vias de desenvolvimento, que enfrenta ainda situações de alguma fragilidade, torna-se fundamental apostar na qualificação e capacitação de recursos humanos, no desenvolvimento de capacidades e na formação de quadros técnicos especializados, com a cooperação técnica (assistência técnica, formação de quadros superiores e bolsas de estudo) a constituir-se como uma importante modalidade de ajuda. Timor-Leste tem apostado na valorização do capital humano, na capacitação de quadros superiores, de mão-de-obra qualificada e especializada e de futuros líderes como forma de investimento no crescimento económico, no desenvolvimento social e na melhoria da qualidade de vida da população. O modelo de capacitação de quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento tem-se revestido da maior importância no apoio ao desenvolvimento deste território e tem assumido essencialmente a forma de atribuição de bolsas de estudo para frequência das Instituições de Ensino Superior (IES) Portuguesas. Num modelo de gestão marcadamente descentralizado e integrador de novos atores, as IES têm assumido um papel de grande importância, revelando-se atores cada vez mais assíduos e em expansão no âmbito da cooperação para o desenvolvimento, cooperando com congéneres dos países parceiros com o objetivo de apoiar a criação e/ou consolidação do Ensino Superior nos países recetores da ajuda, num modelo de cooperação institucional. Nesta investigação centramo-nos nesta modalidade de ajuda, ou seja, nos programas de cooperação bilateral que permitem aos docentes timorenses do Ensino Superior estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas ao nível da formação contínua (mestrado e doutoramento), analisando as condições em que estes programas têm sido desenvolvidos, de que forma se tem processado a adequação aos estudantes estrangeiros e quais têm sido os resultados destes programas que permitem obter formação num contexto cultural, social e político diferente e numa situação de particular imersão linguística relativamente à língua portuguesa.

1.3 MEDIDAS LEGISLATIVAS DO GOVERNO PÓS-INDEPENDENTE PARA A RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO: O NOVO CURRÍCULO NACIONAL

Especificamente no que concerne a educação no período atual – período pós-independência – analisamos os esforços e os progressos alcançados desde 2002, as medidas legislativas que o Governo tem desenvolvido para a reconstrução do sistema educativo no sentido de elevar a sua qualidade e eficácia, as políticas nacionais de desenvolvimento que aprovou, nomeadamente o PED – *Plano Estratégico de Desenvolvimento* (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011), o PENE – *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a e b), a reforma do *Plano Curricular*, mais ajustado à realidade e às necessidades deste novo país, e, mais concretamente, as que dizem respeito à política de formação e capacitação docente.

Apesar do notório esforço por parte do Governo timorense e do claro desenvolvimento que o sistema educativo sofreu desde a declaração da independência, um dos aspetos que preocupa todos aqueles que de alguma forma trabalham no ramo da educação é a urgente necessidade de formar professores e a forma como este processo de formação é posto em prática, assegurando, ou não, uma formação de qualidade, num contexto socioeducativo considerado complexo. Timor possui um elevado potencial económico, recursos naturais preciosos, incluindo uma das matérias-primas mais valiosas a nível mundial, o petróleo, cujas receitas poderiam ajudar a assegurar as bases de uma economia sustentável se direcionadas para áreas-chave como a educação em maior proporção. O Governo de Timor-Leste independente tem desenvolvido esforços nesse sentido, embora seja necessário reconhecer que os fundos disponíveis têm que ser utilizados em diversos setores-chave do país, para além da educação, de forma a assegurar um desenvolvimento sustentável a longo prazo.

A declaração da independência trouxe consigo vários desafios ao nível educativo que obrigaram os governantes a legislar de forma a criar programas específicos e culturalmente apropriados para a nova nação, tornando-se urgente a criação de um currículo nacional de qualidade, adequado à nova nação independente e às suas reais necessidades, mais significativo, relevante e contextualizado. Importa relembrar que no período de colonização portuguesa se ensinar em Timor-Leste o mesmo que se ensinava na metrópole, com conteúdos totalmente desajustados à realidade deste território do sudeste asiático. O currículo português aplicado nas províncias ultramarinas não era adequado à realidade geográfica, política e social de cada uma delas e que o currículo implementado em Timor no período de ocupação indonésia, durante um quarto de século, era o mesmo das outras províncias indonésias, não tendo sido elaborado de forma a valorizar a realidade cultural ou a organização social e religiosa específica do povo, sendo, naturalmente, lecionado em língua indonésia e baseado nas sebtas indonésias. De acordo com o PENE (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.30) “os desafios de mudar de um currículo indonésio ensinado em língua indonésia para um currículo mais apropriado a nova nação de Timor-Leste foram enormes”, não tendo sido apenas alterado os conteúdos a abordar, mas também a abordagem de ensino e a língua de instrução.

Após a independência tornou-se urgente produzir, aprovar e implementar um currículo transitório que substituísse o currículo indonésio, adaptado à realidade do novo Estado independente e à nova língua de ensino, produzido em torno do grande objetivo de garantir o acesso à educação e de melhorar a qualidade do ensino, dotando o povo timorense de conhecimentos, qualificações e competências que lhe permitissem contribuir para o desenvolvimento do país, tarefa que coube a uma equipa do Ministério da Educação e da Cultura. Os elementos do Ministério da Educação de Timor-Leste (MEC-TL) responsáveis pelo desenvolvimento e implementação do novo currículo depararam-se com diversas dificuldades, nomeadamente com a língua de ensino, que passou a ser o português numa fase em que muitos professores apresentavam um domínio deficiente desta língua. Perante esta dificuldade era urgente intensificar a formação de professores ao nível da língua portuguesa de forma a facilitar a implementação integral do currículo. A transição para o novo currículo, com novos conteúdos, uma nova língua e novas abordagens ao ensino foi, necessariamente, gradual. Em 2005 foi definido pelo MEC-TL o *Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária* (Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste, 2005) plano que definiu o contexto da reforma curricular, afirmando que o novo currículo devia ter em vista a criação de um sistema nacional de educação que respondesse às necessidades de desenvolvimento do país, promovendo a cultura, valores, atitudes, conhecimentos e competências adequados à sociedade, permitindo ao povo desenvolver a sua identidade nacional e assegurando o desenvolvimento do país. Em 2007 o Governo publicou o *Currículo do Ensino Primário de Timor-Leste. Língua Portuguesa 5º e 6º ano* e respetivos *Guias do Professor* (Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste e UNICEF, 2007a, 2007b, 2007c). Até 2008 foi desenvolvido um currículo para os primeiros seis anos do Ensino Básico, incidindo em conhecimentos e competências revelantes, o qual foi progressivamente implementado.

Para além da reforma curricular, os Governos pós-independência produziram diversos documentos de referência de forma a criar um quadro legal enquadrador do sistema educativo, documentos que são alvo de análise de conteúdo mais à frente nesta investigação:

- Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002)
- Resolução da Assembleia da República Portuguesa n.º 5/2004 (2004)
- Resolução do Governo n.º3/2007 de 21 de Março (2007)
- Lei de Bases da Educação – Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro (2008)
- Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED) (2011)
- Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE) (2011)
- Estatuto da Carreira Docente Universitária – Decreto-lei nº7/2012 (2012)

1.4 A QUESTÃO LINGÜÍSTICA EM TIMOR-LESTE: O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA

A questão linguística em Timor-Leste é uma questão que se reveste da maior importância e é uma área considerada chave para o progresso e desenvolvimento do país. O papel que a língua portuguesa, declarada na *Constituição da República Democrática de Timor-Leste* como língua oficial e de escolarização, a par do tétum, desempenha no âmbito dos programas de cooperação bilateral desenvolvidos ao nível educativo entre Timor-Leste e Portugal assume a maior importância, influenciando o grau de sucesso ou de insucesso da *Política de Formação e Capacitação Docente* do país.

À semelhança de outros países desta região do globo, o panorama linguístico de Timor-Leste é caracterizado por uma enorme diversidade, apresentando um contexto linguístico-educativo muito particular, um complexo mosaico multilinguístico. Para Ramos (2016)

O panorama linguístico de Timor-Leste (...) é fortemente caracterizado por uma avassaladora diversidade. Num território muito restrito, é possível identificar um conjunto alargado de línguas, dialetos e variantes, que constituem um quebra-cabeças para qualquer decisor político que tenha de configurar o país com unidade e coerência, mas também um desafio muito aliciante para quem queira olhar para a realidade timorense como um laboratório linguístico vivo e atual. [A diversidade linguística] é uma bênção, um desafio e um quebra-cabeças. (Ramos, 2016, p.65 e 69)

Alcançada a independência, coube ao I Governo definir a língua oficial do país, a língua que a partir desse momento deveria ser utilizada em todos os atos oficiais do poder público, interna e externamente, no quadro das diversas atividades oficiais. Em 2000 o Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT) votou pela restauração do português como língua oficial, numa tentativa de (re)aproximação a Portugal e declarou o tétum a sua língua nacional. O I Governo de Timor-Leste enquanto país independente definiu na *Constituição da República Democrática* (Governo da RDTL, 2002) a língua portuguesa como língua oficial (a par do tétum) e como língua de ensino, estratégia política que decorreu da necessidade de assegurar equilíbrios internos e de melhor posicionar o país na ordem internacional, pela adoção de um idioma comum a outras nações nascidas de um processo histórico semelhante. Tendo em conta todo o processo político que o país atravessou até à sua independência e o papel que a língua oficial desempenha no país, a escolha do português como língua oficial revestiu-se de grande importância geoestratégica, tendo sido aprovada sem oposição pela Assembleia Constituinte. A *Constituição da RDTL*²⁷, nos seus Artigos 13º (línguas oficiais e línguas nacionais) e 159º (línguas de trabalho) proclama duas línguas oficiais: o tétum e o português, por razões históricas, estratégicas e culturais e duas línguas de trabalho, o indonésio e o inglês. Para além destas existe um conjunto de grupos etnolinguísticos

²⁷ Nos dois Artigos podemos ler, respetivamente, “o tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste” e “a língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário”. Para além de língua oficial, o português foi igualmente definido como língua de instrução, como podemos ler no Artigo 8º da Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro (Lei de bases da educação, p.2643): “as línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português”.

subdivisíveis num número incerto de línguas maternas, que, dependendo do autor, varia entre as dezanove e as trinta e cinco línguas e que Ramos (2016) considera línguas ágrafas, que nunca foram devidamente descritas e formalizadas, afirmando que “Timor afigura-se como uma manta de retalhos etno-linguística, com importantes cisões políticas e sociais” com uma enorme diversidade linguística e dialetal²⁸. Pertencentes na sua maioria à família austronésia ou malaio-polinésia, as línguas locais “são em número de dezanove a trinta e uma, segundo as contagens – provindo a discrepância do critério adoptado na destrição entre as línguas autónomas e variantes dialectais da mesma língua” (Mendes, 2005, pp.42-43). Para Ramos (2016) o conjunto alargado de línguas, dialetos e variantes pode constituir um quebra-cabeças para os decisores políticos na sua tarefa de configurar o país com unidade e coerência, mas pode constituir também um desafio muito aliciante na medida em que a realidade timorense se apresenta como um laboratório linguístico vivo.

A decisão de adotar a língua portuguesa como uma das duas línguas oficiais do país está longe de ser uma decisão consensual, tendo sido alvo de diversas críticas e podendo ser considerada fraturante do ponto de vista geracional, mas Ramos (2016, p.70) considera que “o domínio da língua portuguesa pelos cidadãos timorenses constitui um vetor de grande relevo para o desenvolvimento socioeconómico do país, assim como para a sua afirmação geoestratégica no contexto regional” e no contexto da comunidade lusófona.

A proibição de falar português e a obrigatoriedade de falar indonésio no período compreendido entre 1975 e 1999 criou, contudo, duas comunidades distintas de falantes: os velhos falantes de português, que viveram sob duas colonizações, e os jovens falantes de indonésio, geração que constitui a esmagadora maioria da população, que aprendeu a língua indonésia na escola, que em casa fala tétum ou outra língua local, que tem um fraco ou nulo conhecimento da língua portuguesa e que desconhece o seu valor histórico e cultural. Segundo Costa (2001, p.60) os críticos “podem afirmar que o português é a língua colonial, língua do poder que durante séculos deixou o povo na ignorância, mas foi através da língua de Camões que o mundo teve conhecimento da história da luta, dor e sofrimento da resistência timorense.” Também Ximenes (2016) enfatiza o papel da língua portuguesa, considerando que esta “não é uma nova língua para o povo timorense. Ela foi utilizada durante 4 séculos e meio, embora como instrumento de colonização, no seio desta comunidade, acabando por traçar a sua identidade cultural, nacional”.

A colonização portuguesa, a religião católica e a língua portuguesa garantem a Timor a sua especificidade. Sem o português e uma forte ligação com Portugal e com os demais países lusófonos, este país correria o risco de ser invadido pela cultura anglófona ou, mantendo-se a predominância da língua indonésia, permanecer uma colónia culturalmente javanesa. Diversos autores se expressaram relativamente à escolha do português como língua oficial e língua de ensino e ao papel que esta efetivamente desempenha na sociedade timorense, como veículo da administração, de instrução e de resistência. Vejamos alguns exemplos. Batoréo (2007, p.4) afirma que a escolha da língua portuguesa como língua oficial deste país “é vista pelas próprias autoridades timorenses não apenas em função do grande enraizamento da herança

²⁸ Thomaz destaca nove línguas locais principais, utilizando como critério o número de falantes: tétum, mambae, quêmac, tocode, búnac, baiqueno, galóli, macassae e fataluco (Thomaz, 1994, p.649).

histórico-cultural portuguesa, mas também (e sobretudo) por uma decisão político-estratégica de marcar a identidade nacional timorense diante da Indonésia e da Austrália”. Para Soares (2011, p.100) a escolha do português como língua oficial contabilizou “um peso simbólico (ser falado pela guerrilha), identitário (o do seu passado sem grandes imposições, mas também sem grande impacto), afectivo (ligação ao catolicismo) e geoestratégico”. Hull (2000)²⁹ defende que a língua portuguesa continuará a ser um fator de primordial importância na estruturação e no fortalecimento da identidade nacional de Timor-Leste, afirmando que:

[S]e deseja manter uma relação com o seu passado, Timor-Leste deve manter o Português. Se optar por outra alternativa, sofrerá o mesmo destino de todos os países que, voltando costas ao passado, privam os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da sua cultura, tornar-se-á uma nação de amnésicos.

Hull considera que “para lidar com o mundo, os timorenses necessitam de uma língua internacional, e essa língua deve ser o Português, porque é tradicionalmente a língua internacional de Timor-Leste”. Também Mattoso (2005) recorda que a língua portuguesa faz parte da identidade cultural deste país e que mesmo nos piores tempos das perseguições da Indonésia se conseguiu cultivar o ensino desta língua, lançando mão de todos os recursos disponíveis.

Representando o poder político timorense na *IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade de Países de Língua Portuguesa*, em Brasília, quando Timor-Leste passou a figurar como membro efetivo desta Comunidade, Xanana Gusmão³⁰ afirmou que a escolha do português como uma das línguas oficiais do país se justificava pelo peso da sua tradição, considerando vital manter esta identidade de forma a consolidar a soberania nacional:

[A] opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região.

Em 2002 o PNUD (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas) abordou a questão linguística do país e o número de falantes de língua portuguesa no território, referindo que, à data, os timorenses falavam mais de 30 línguas ou dialetos e que o *Inquérito às Famílias de 2001* concluiu que 82% da população falava tétum, 42% indonésio, somente 5% falava português e 2% inglês. Cinco anos mais tarde Batoréo (2007, p.1) afirmava que “a Língua Portuguesa (...) é falada por apenas 5% dos timorenses, num enquadramento linguístico extremamente rico e variado. O seu ensino constitui uma questão difícil e complexa.” No que respeita especificamente o ensino, o facto da língua portuguesa ser

²⁹ Recuperado de <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8129&mid=2>

³⁰ Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 01 de Agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

constitucionalmente língua oficial e língua de escolarização mas não ser língua materna da população (podendo ser considerada uma segunda língua, ou mesmo terceira), influencia em grande medida a frequência e o à vontade com que os professores timorenses a utilizam em sala de aula e, conseqüentemente, a forma como os alunos a aprendem. Muitos professores que hoje se encontram no ativo receberam a sua formação na época indonésia e por isso, e ao contrário das indicações do Governo, utilizam ainda a língua indonésia para ensinar os seus alunos, em detrimento quer do tétum, quer do português. Ao nível do ensino básico, para além do indonésio, a língua portuguesa é muitas vezes substituída por línguas maternas utilizadas exclusivamente no local onde se encontra cada escola e apenas compreendidas pelo povo dessas localidades, o que se pode revelar um problema caso o próprio professor não domine essa língua materna ou caso haja várias línguas maternas numa mesma localidade. Relativamente à reintrodução da língua portuguesa como língua de ensino em Timor-Leste Magalhães *et al.* (2007, pp. 659-660) afirmam que:

A reintrodução da língua portuguesa não foi muito bem-sucedida. O governo português enviou um grande número de professores para Timor-Leste [163 nos dois primeiros anos e depois cerca de 120]. Mas, nos primeiros anos, os cursos e as ações de formação foram feitas com poucos critérios e com resultados relativamente modestos. Só numa segunda fase é que o esforço foi centrado na preparação de professores timorenses, tendo a partir daí um efeito multiplicador muito maior.

A preocupação com a aprendizagem e utilização da língua portuguesa nas escolas estende-se ao Ensino Superior e está bem patente na *Resolução n.º3/2007*:

A questão da língua é um outro grande desafio no sector da educação técnica e superior. Para fazer face a esta situação, o MEC iniciou um programa de formação da língua portuguesa a professores universitários da UNTL, em colaboração com o Instituto Camões e a UNTL, com o objetivo do mesmo servir de motivação aos alunos dessa instituição. Não obstante esta iniciativa, revela-se necessário mais apoio neste sector junto aos alunos do nível secundário, a fim de melhor os instruir no domínio da língua portuguesa. (Resolução n.º3/2007 de 21 de Março, p.1726)

Apesar dos esforços e dos avanços obtidos na introdução da língua portuguesa como língua de ensino, a língua utilizada nas Instituições de Ensino Superior continua a ser, em grande medida, a língua indonésia, com o tétum e o português a ser utilizados apenas em alguns Departamentos e por alguns docentes. A este respeito Dourado salientava em 2014 a fraca utilização da língua portuguesa ao nível do Ensino Superior, nomeadamente na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), como um entrave para que os alunos a aprendam e a dominem, verificando que “a primeira característica no interior da Universidade (UNTL) é a quase inexistência do uso da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita. A língua Tétum predomina, mas alguns alunos falam um pouco de inglês e da língua Indonésia” (Dourado,

2014, p.2). Também para Viegas, Ramos e Antunes (2015), responsáveis pela primeira avaliação da proficiência em língua portuguesa ao corpo docente desta Instituição, se tornou claro após a sua investigação que a situação do português em Timor é, ainda hoje, complexa, defendendo os autores que o ensino desta língua em Timor-Leste não deveria ser entendido como o de uma LE mas sim como uma L2, fundamentando essa escolha no estatuto do português “como língua cooficial, na sua presença no sistema de ensino, na Administração, na comunicação social, nas práticas quotidianas dos cidadãos e em numerosos lusismos atestados no tétum” (Viegas *et al.*, 2015, p.62). Este grupo de investigadores concluiu que a proficiência geral em língua portuguesa do corpo docente da UNTL se revela insuficiente, existindo ainda um elevado número de docentes que não possui as competências linguísticas necessárias para lecionar, de modo proficiente, em língua portuguesa, nem a capacidade de promover o domínio desta língua por parte dos seus alunos. Em 2015, referindo-se especificamente à UNTL, Guedes, Scartezini, Barbosa, Canarin, Rosalen, Ramos e Carvalho afirmavam que apenas na Faculdade de Direito e nos Departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e do Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades o ensino era ministrado efetivamente em língua portuguesa, sendo nos restantes Departamentos preponderante o uso da língua inglesa e indonésia.

O reconhecimento da necessidade de formar os docentes do Ensino Superior especificamente em língua portuguesa tem-se traduzido em diversos acordos, programas e projetos que pretendem expor estes docentes à nova língua de ensino, preparando-os para melhor ensinar os seus alunos, utilizando a língua portuguesa. A nossa experiência de ensino na Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, em 2015, permitiu-nos observar de perto o grau de utilização da língua portuguesa nesta Universidade (a única Universidade pública do país), tendo sido por nós observado que esta língua está, de facto, presente na Universidade, mas em muito menor escala do que seria desejável quase 20 anos depois da sua adoção como língua de ensino. Se falarmos em língua portuguesa com os professores timorenses de alguns Departamentos, verificamos que estes nos compreendem e conseguem comunicar, evolução que decorre da consciência “da importância e do papel que são chamados a desempenhar em prol de uma educação de qualidade, ensaiam novas abordagens, começando a tirar partido, embora timidamente, por exemplo, da oralidade, da escrita e da leitura na língua portuguesa” (Cabrita, Capelo e Ferreira, 2015, p.75). Noutros Departamentos, contudo, isso não acontece e verificamos que os trabalhos dos alunos, a publicação das notas e os avisos se encontram escritos em tétum, ou mesmo em indonésio, não havendo registos escritos em língua portuguesa.

Em termos sociais a língua portuguesa não é utilizada no quotidiano de Timor, sendo utilizada apenas nos meios oficiais e em algumas escolas. Nas relações interpessoais os timorenses recorrem ao tétum, ao indonésio ou à sua língua materna. Em algumas famílias os mais velhos falam a língua do antigo colonizador, mas uma grande parte da população não tem qualquer contacto com a língua portuguesa.

O enorme potencial da língua portuguesa é uma das razões pela qual o Governo timorense mantém a sua decisão de (re)introduzir esta língua no país. De fato, a língua portuguesa conta hoje com mais de 200 milhões de falantes nativos espalhados por quatro

continentes, sendo idioma oficial em nove países³¹. Timor-Leste, que desde 1998 participava na qualidade de membro observador convidado, integrou em definitivo a Comunidade de Países de Língua Portuguesa³² (CPLP) em 2002, tornando-se o seu oitavo membro. A relação entre Timor-Leste e a CPLP foi desde sempre muito estreita, tendo Timor contado com o apoio e solidariedade desta Comunidade no esforço de restauração da sua independência nacional. Criada perante a convergência de interesses e de elementos históricos e culturais comuns, a CPLP tem hoje a cooperação como um dos seus pilares, com potencial para reforçar os laços que unem os países de língua portuguesa, fator comum que contribui para o fortalecimento da cooperação entre os Estados, permitindo a criação de laços de amizade, solidariedade e defesa de interesses comuns de cada um dos países de língua portuguesa. Em Junho de 2016 especialistas de vários países reuniram-se em Díli para debater o futuro da língua portuguesa³³, na *III Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*³⁴, encontro inserido nos esforços da CPLP para fomentar o uso do português a nível mundial, promovido por Timor-Leste e apoiado pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Esta Conferência Internacional contou com intervenções sobre o português enquanto língua pluricêntrica do século XXI, o ensino e formação em língua portuguesa em contextos multilingues, o potencial económico da língua portuguesa e o português enquanto língua de cultura, ciência e inovação. O Ministro dos Negócios Estrangeiros português, Augusto Santos Silva, considerou “muito significativo que a III Conferência Internacional tenha lugar em Timor-Leste e que entre os seus participantes se contem oradores de quatro continentes”, destacando a análise do potencial económico da língua portuguesa que, defende, deve continuar a ser aprofundado e valorizado.

No que respeita a nossa investigação em concreto, consideramos que a língua portuguesa se reveste da maior importância no aproveitamento da experiência formativa em Portugal, sendo um fator essencial para que os estudantes consigam atingir os seus objetivos académicos, uma vez que as aulas nas Instituições de Ensino Superior portuguesas são lecionadas nesta língua. Apenas em casos muito específicos, em que as turmas integram estudantes provenientes de países não falantes desta língua as aulas podem ser lecionadas em língua inglesa. No caso concreto do nosso estudo os estudantes timorenses, para além de frequentarem cursos de mestrado e de doutoramento que contam com um ano académico, têm que escrever uma tese em língua portuguesa, razão pela qual o seu domínio desta língua será fundamental para que consigam concluir a formação com sucesso. Para além disso, sendo docentes do Ensino Superior em Timor-Leste, e tendo o país adotado a língua portuguesa

³¹ Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

³² CPLP: Comunidade de países de língua oficial portuguesa, constituída a 17 de Julho de 1996, por decisão da Conferência dos Chefes de Estado e de Governo de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Institucionalizou-se, desta forma, uma Comunidade de quase 200 milhões de falantes de língua portuguesa, tornando-se assim, o *fora* multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, da concertação político-diplomática e empresarial e da cooperação entre os seus Estados-membros. Timor-Leste teve estatuto de membro observador da CPLP, até Maio de 2002, momento a partir do qual passou a ser membro de pleno direito (*Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento*, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005a).

³³ O futuro da língua portuguesa em Timor-Leste é um assunto que tem sido alvo de bastante debate, inclusive na *Revista Cultural, Económica e Diplomática da República Democrática de Timor-Leste* (Embaixada da República Democrática de Timor-Leste em Lisboa, Portugal, 2008).

³⁴ Acedido em <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/15001-timor-leste-iii-conferencia-internacional-sobre-o-futuro-da-lingua-portuguesa-no-sistema-mundial?highlight=WYJ0aW1vciIsInRpbW9yJ3MiXQ==>

como língua oficial, a própria profissão requer a utilização desta língua na Universidade. O domínio desta língua por parte dos docentes do Ensino Superior não é, contudo, uma questão simples, muitos receberam a sua formação na época da ocupação indonésia ou estudaram mesmo na Indonésia, razão pela qual se sentem mais à vontade na utilização desta língua do que na língua portuguesa. Para alguns o contacto com a língua portuguesa e a necessidade de a aprender, tanto ao nível da oralidade como da escrita, teve lugar bastante tardiamente, já enquanto adultos, e pode revelar-se um desafio. Nesse sentido a oportunidade de receber formação em Portugal pode representar uma oportunidade única de contacto diário e sistemático com esta língua e poderá revelar-se uma mais-valia se os estudantes investirem o seu tempo e dedicação à sua aprendizagem.





CAPÍTULO II

A POLÍTICA PORTUGUESA DE COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO QUADRO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

INTRODUÇÃO

No capítulo II desta investigação centramo-nos na questão da política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento no quadro da cooperação internacional, analisamos a forma como Portugal tem planificado e desenvolvido as suas ações de cooperação a nível internacional, definimos as áreas prioritárias para as quais tem sido canalizado um maior investimento, humano e financeiro e quais têm sido os principais parceiros de cooperação, com especial ênfase nas seis ex-colónias portuguesas, Cabo-Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, principais parceiros de cooperação que, na sua maioria, enfrentam ainda situações de “alguma debilidade governativa, administrativa e institucional (...) com populações pobres e carenciadas” (Camões, ICL, 2012, p.4).

À semelhança dos restantes países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal enquadra a sua política de cooperação nos compromissos internacionais definidos em diversos eventos de alto nível sobre o desenvolvimento e a eficácia da ajuda, nomeadamente a *Cimeira do Milénio* (2000) onde foram definidos os ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milénio), a *Conferência Internacional sobre o Financiamento do Desenvolvimento* (Monterrey, 2002) e as Reuniões de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda: Roma (2003), Paris (2005), Acra (2008) e Busan (2011). Até 2015 os ODM nortearam a ação da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, tendo como objetivo principal a redução da pobreza extrema mundial e a partir dessa data os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) passaram a ser a referência a seguir no sentido de prover mais e melhor ajuda.

Em Portugal, a política de cooperação para o desenvolvimento é uma das componentes fundamentais da política externa portuguesa e um importante instrumento na definição da identidade político-diplomática do país, fortemente marcada pela tentativa de estreitamento e aprofundamento dos laços que unem o mundo lusófono. Inserida num quadro internacional complexo, a cooperação portuguesa tem procurado ir ao encontro dos desafios globais, tentando honrar o compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável nos países parceiros (Camões, ICL, 2015).

Neste capítulo considerámos necessário analisar a evolução que o conceito de cooperação sofreu ao longo dos tempos de forma a adaptar-se às vicissitudes sociais e políticas de cada época, até chegar ao que hoje designamos de “cooperação para o desenvolvimento”, modelo que tem como função primordial “proporcionar aos países menos desenvolvidos recursos para atingirem num período muito mais curto do que os países desenvolvidos o tinham feito, o padrão ocidental” (Sangreman, 2009, p.8). A cooperação não é um processo estacionário no tempo, evolui de acordo com as preocupações dos Estados e dos organismos internacionais

em dar resposta às necessidades dos países mais vulneráveis e reestrutura-se, também, de acordo com a situação económico-financeira dos países doadores, razão pela qual importa contextualizar a cooperação internacional para o desenvolvimento abordando as diferentes fases da sua evolução e a forma como essa evolução contribuiu para o seu estado atual. A cooperação internacional para o desenvolvimento é hoje marcada por um conjunto de princípios como a coerência, a eficácia, a sustentabilidade, a boa governação e a transparência das políticas públicas.

No que diz respeito à cooperação para o desenvolvimento portuguesa, numa primeira fase dedicámos a nossa investigação à revisão da literatura existente sobre esta temática, analisando os diferentes Diplomas Legais (Resoluções de Conselho de Ministros, Decretos-lei, Portarias, Documentos de Orientação Estratégica) que nos permitissem obter uma melhor compreensão das políticas de cooperação instituídas pelos diferentes Governos de Portugal e conhecer os diversos organismos que coordenaram o sistema de cooperação português, sistema que desde cedo se caracterizou pelas reformas institucionais e organizacionais, traduzidas na criação, fusão e extinção de diversos organismos. De forma a enquadrar a política de cooperação desenvolvida por Portugal analisamos a forma como este país tem programado, desenvolvido e avaliado a sua cooperação, analisando os objetivos, políticas, estratégias, linhas de atuação e prioridades setoriais e geográficas que têm marcado a ação da cooperação portuguesa, assim como a sua evolução institucional e organizacional e os resultados obtidos nos últimos anos, marcados pela definição de uma orçamentação plurianual, pela ênfase na eficiência, na gestão por resultados e no reforço da coordenação e articulação dos diferentes projetos desenvolvidos.

A política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento não é algo que se improvisou recentemente, sendo necessário remontar ao que se passou antes do 25 de Abril de 1974, data marcante para a história de Portugal, para compreendê-la. Admitimos que a análise possa aparentar ser um tanto excessiva, mas sentimos a necessidade de incluir esta informação para que se possa compreender a cooperação no momento atual. A análise dos vários projetos desenvolvidos pela cooperação portuguesa desde 1975 revela-nos que estes não se caracterizam pela simplicidade e linearidade, tendo sofrido diversas mutações e renovações de forma a adaptar-se e a responder de forma mais eficaz ao contexto social e político que o país atravessava em cada momento. Neste ponto consideramos a proposta de seis fases da organização da cooperação portuguesa apresentada por Costa e Sousa Jr. (2014), para além do que os autores consideram o *Ponto de Partida – A Década de 40 até à Revolução de 25 de Abril de 1974*:

- Período Pós-Independências (de 1974/75 a 1979);
- Portugal a caminho da Comunidade Económica Europeia (de 1979 a 1985);
- Ligação à Europa com África no horizonte (de 1985 a 1999);
- Os ODM e o arranque do século XXI (de 1999 a 2005);
- Novos atores e alteração do enquadramento (de 2005 a 2011);
- A Língua e a preparação do Pós-2015 (de 2011 a 2015)

A organização proposta pelos autores engloba um período temporal alargado, de 1974 a 2015, permitindo-nos obter uma visão geral dos momentos mais marcantes de cada período, momentos que conduziram ao modelo de cooperação portuguesa desenvolvido no presente. Para além das seis fases propostas por estes autores, e de forma a cruzar e a complementar a informação disponível, considerámos oportuno incluir uma segunda organização da cooperação portuguesa, proposta pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a)³⁵, estruturada de acordo com as medidas tomadas pelos diferentes Governos Constitucionais Portugueses e que engloba cinco Governos, o XIV (1999-2002), XV (2002-2004), XVI (2004-2005), XVII (2005-2009) e o XVIII Governo Constitucional (2009-2011).

Ao longo da investigação deparámo-nos com diversos pontos de vista relativamente à posição do Governo português e à forma como este tem vindo a estruturar e a ajustar os mecanismos de cooperação para o desenvolvimento de forma a torná-los mais eficazes. Os esforços levados a cabo pelos sucessivos Governos portugueses, referidos nos vários documentos oficiais analisados, incluindo nos diversos Relatórios dos Exames realizados pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD)³⁶ da OCDE parecem-nos evidentes, embora persistam alguns aspetos que poderão ser alvo de revisão e de reajuste.

Atualmente o reforço das relações com o espaço lusófono, a defesa e a afirmação da língua e cultura portuguesas são considerados os três eixos orientadores da política externa portuguesa, que se desenvolve a dois níveis – a um nível bilateral (a ajuda é fornecida diretamente pelo país doador ao país beneficiário) e a um nível multilateral (os Estados-membros doadores remetem os fundos para organizações multilaterais (Comissão Europeia, Organização das Nações Unidas, Bancos de Desenvolvimento) para que estas os utilizem no financiamento das suas atividades de desenvolvimento).

Fortemente marcada pela concentração geográfica da ajuda nas ex-colónias e tendo em conta as situações de fragilidade em que estes países se encontram, torna-se fundamental que Portugal contribua para o desenvolvimento da capacidade de apropriação e de liderança dos parceiros relativamente aos seus processos de desenvolvimento, apostando no desenvolvimento de capacidades e na formação de quadros técnicos especializados, valorizando o capital humano de forma a criar e a desenvolver capital social. Por estas razões a cooperação técnica (assistência técnica, formação de quadros superiores e bolsas de estudo) é a modalidade de ajuda mais utilizada por Portugal no apoio ao desenvolvimento de capacidades, de acordo com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2011b), e é nesta modalidade que nos centramos, especificamente quando a ajuda se reporta ao Ensino Superior.

³⁵ Organização da cooperação portuguesa proposta pelo IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a) no documento *Cooperação Portuguesa – uma leitura dos últimos 15 anos de cooperação para o desenvolvimento - 1996-2010*.

³⁶ CAD - Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE que elabora as políticas de cooperação para o desenvolvimento e define diretrizes da Ajuda para os países membros, no sentido de aumentar o nível e a eficácia da APD. O Comité da OCDE é um fórum internacional que reúne os principais doadores internacionais, contando atualmente com 24 membros e tendo o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial como observadores.

2.1 COOPERAÇÃO E AJUDA PÚBLICA AO DESENVOLVIMENTO

Começamos, então, por definir o conceito de *cooperação*, definição da máxima importância para que este possa ser operacionalizado. Cooperação significa trabalhar para um fim comum tendo como finalidade a “prossecução de objetivos comuns através de ações em conjunto” ou como afirmam Ranjay, Wohlgezogen e Zhelyazkov (2012, p.6) “joint pursuit of agreed-on goal(s) in a manner corresponding to a shared understanding about contributions and payoffs”. Entende-se *cooperação* e mais concretamente *cooperação internacional* como “os mecanismos de intercâmbio de experiências e conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos e culturais entre países e organizações internacionais” (Costa & Sousa Jr., 2014, p.148). Os acordos de cooperação entre Estados são muitas vezes estabelecidos em situações em que se verifica a incapacidade de um dos Estados (recetor) de proporcionar aos seus habitantes a satisfação de algumas necessidades, por vezes as necessidades consideradas mais básicas, cabendo ao Estado doador tentar minimizar esta situação. Seguindo a lógica prevista na *Carta das Nações Unidas* (United Nations, 1945) a cooperação internacional afirma-se como uma responsabilidade dos Estados, quer na relação Estado a Estado, quer na forma multilateral. Para além de se alicerçar na ideia de promover melhores condições de vida aos países mais pobres, a cooperação internacional surgida em meados dos anos 40 pretendia contribuir para a promoção da paz e da segurança internacional, a luta contra as desigualdades e a promoção dos direitos humanos, objetivos dispostos quer na *Carta das Nações Unidas* (United Nations, 1945) quer na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (United Nations, 1948).

A cooperação pressupõe que os esforços comuns para se ultrapassar os problemas inventariados devem basear-se em objetivos sustentáveis, característica que distingue os conceitos de *cooperação* e de *ajuda*. A *ajuda humanitária* ou *de emergência* surge como resposta imediata a acontecimentos catastróficos, pontuais e imprevisíveis, cuja autoria pode ser humana ou de calamidade natural (terramotos, cheias, tsunamis, períodos longos de seca) e visa minorar o sofrimento das populações vítimas de calamidades, auxiliando-as a ter acesso às condições mínimas de vida. Esta ajuda adota a forma de investimento pontual, de curto prazo, sobre o qual nenhuma contrapartida financeira ou de outro género é esperada. A ajuda humanitária não deve ser confundida com a Ajuda Pública ao Desenvolvimento – APD –, conceito criado nos finais dos anos 60 pelo CAD da OCDE e que é hoje reconhecido no campo da cooperação para o desenvolvimento como desempenhando um papel essencial de promoção do desenvolvimento económico e bem-estar dos países recetores. A *cooperação/ajuda ao desenvolvimento* surge associada a intervenções de longo prazo que pretendem mobilizar recursos para a melhoria do nível de vida das populações, modificar práticas desadequadas e estruturas obsoletas de forma a prolongar os bons resultados no tempo, contemplando ganhos mútuos tanto para o país recetor como para o país doador. Embora a cooperação e a APD sejam entendidas por alguns autores como conceitos distintos, como Simão e Oliveira (2002) e Faria (2011), que afirmam que na cooperação é assumida uma relação biunívoca, de reciprocidade, em que se pretende satisfazer interesses mútuos e em que todos os intervenientes beneficiam, enquanto que a APD assume um carácter eminentemente unívoco, há também autores e organismos que não distinguem radicalmente

os dois conceitos, como podemos verificar nos diversos documentos oficiais produzidos pelo Governo português, razão pela qual, ao longo desta investigação, decidimos abordar a cooperação como um meio para prestar a APD.

Recentemente o conceito de cooperação evoluiu, passando a constituir-se como um conceito mais abrangente e integrador, direcionado para o aumento do capital intelectual, do nível de conhecimento, qualificações, competências técnicas e bem-estar dos cidadãos dos países recetores, passando a designar-se *cooperação para o desenvolvimento*. A *Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD)* afirma que o conceito de cooperação para o desenvolvimento “não tem uma definição única e plena, aceite e adaptada a todos os contextos e espaços temporais”. Na realidade, este conceito tem sido objeto de debate desde o fim da Segunda Guerra Mundial e a sua definição tem vindo a acompanhar a evolução do contexto internacional, ajustando-se aos valores políticos que marcaram cada época. De acordo com a definição avançada pela *Plataforma*³⁷, a cooperação para o desenvolvimento “visa apoiar regiões, países e comunidades que têm dificuldades e que estão inseridos num contexto marcado por um desequilíbrio na repartição dos recursos e das oportunidades”, num esforço levado a cabo conjuntamente por países desenvolvidos e países em desenvolvimento no sentido de combater as dificuldades económicas e sociais de uma forma que se revele sustentável e duradoura.

O próprio termo *desenvolvimento* é de complexa definição e tem vindo a sofrer alterações e adaptações ao longo do tempo, acompanhando a evolução das sociedades. Existem diversas propostas de definição para este termo que não têm, necessariamente, que se excluir entre si. O *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005a, p.45)³⁸ define o desenvolvimento como “um conceito amplo, um processo multidimensional, centrado na erradicação da pobreza e no desenvolvimento social, tendo como elemento central as pessoas enquanto destinatárias principais dos benefícios desse processo”. Para Ferreira, Faria e Cardoso (2015, p.13) o desenvolvimento “torna-se um conceito obrigatório no léxico e no debate internacional após a II Guerra Mundial, em resultado das significativas mudanças operadas na arquitetura do sistema internacional”, sobretudo com a divisão ideológica entre o mundo capitalista e o mundo socialista. Nos anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, com a formação do CAD da OCDE (órgão que passou a ditar os parâmetros da Ajuda Pública ao Desenvolvimento) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), consolidou-se o conceito de Terceiro Mundo, ao qual se associou a ideia de desenvolvimento, por oposição ao crescimento, associado aos países do Primeiro e do Segundo Mundo. Contudo, se no pós Segunda Guerra Mundial o conceito de desenvolvimento foi considerado sinónimo de crescimento económico, atualmente o crescimento económico é encarado como uma das muitas variáveis do desenvolvimento. O termo desenvolvimento pode ser utilizado numa perspetiva economicista (de desenvolvimento económico) ou numa perspetiva mais humanista (de desenvolvimento humano), com a primeira a focar essencialmente o desenvolvimento de um país de acordo

³⁷ Informação disponível em <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1430>

³⁸ Os principais termos da cooperação para o desenvolvimento dispostos no *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005a) apresentam-se em anexo (ver anexo 6).

com o seu crescimento económico, enquanto que a segunda engloba fatores mais abrangentes para medir e avaliar o nível de vida da população, como os níveis de segurança, saúde, participação política, literacia e de acesso à educação, pois “um país com alto rendimento *per capita* não é, necessariamente, sinónimo de um país desenvolvido em termos sociais, políticos e culturais e cuja população tenha boas condições de vida” (Cunha, 2012, p.14). Diversos autores investigaram a evolução da história da ajuda no período pós-guerra, como Afonso (2005), autor que apresenta uma síntese que engloba o período que vai desde os anos 40 aos anos 90 do século XX e Ferreira *et al.* (2015), autores que apresentam um resumo dos momentos mais relevantes da cooperação para o desenvolvimento abrangendo cinco décadas – de 1960 a 2010³⁹.

Atualmente, os países considerados mais desenvolvidos, a União Europeia (UE) e diversas organizações internacionais, como as Nações Unidas, disponibilizam recursos materiais e humanos e desenvolvem programas de ajuda com o objetivo de promover o progressivo desenvolvimento autónomo dos países recetores. Falar de desenvolvimento implica, necessariamente, falar de subdesenvolvimento, sobretudo tendo em conta as características apresentadas pelos principais países parceiros de Portugal, Estados frágeis que “nos últimos anos têm sido alvo de grande atenção e preocupação, tanto pelas agências como pela política internacional” e que constituem um verdadeiro desafio ao nível da cooperação internacional para o desenvolvimento (Faria, 2014, p.43). A existência de economias frágeis, com alarmantes proporções de pobreza e com incapacidade política para assegurar às populações os direitos básicos e de desenvolver a atividade económica local levaram a comunidade internacional a ganhar consciência da importância da questão da pobreza e do desenvolvimento nos Países Menos Avançados, envidando esforços para ajudar estes Estados a satisfazer as condições mínimas de vida, a crescer economicamente e a superar os seus níveis de subdesenvolvimento. A par da ausência de capacidade política há autores que defendem que este tipo de Estados são conflituosos, tensos e perigosos, como afirma Rotberg (2002, p.85) “failed states are tense, deeply conflicted, dangerous, and bitterly contested by warring factions. (...) Official authorities in a failed state sometimes face (...) a plethora of dissent directed at the state and at groups within the state”.

Nos anos 60 e início dos anos 70 assistiu-se à emergência de mecanismos de ajuda bilateral e multilateral e ao aumento dos fluxos de ajuda aos países economicamente mais pobres. A preocupação com as desigualdades entre os países considerados desenvolvidos e os países considerados subdesenvolvidos e com a satisfação das necessidades básicas das populações deu origem à publicação anual, desde 1990, do *Human Development Report*, pelo PNUD, relatório em que se analisa o conceito de desenvolvimento humano e o índice de desenvolvimento humano associado e que enfatiza o facto do desenvolvimento depender da forma como as populações utilizam os resultados do crescimento económico do seu país. A figura 7 apresenta os diferentes componentes do índice de desenvolvimento humano, organizados em três dimensões – Saúde, Educação e Padrões de Vida – e quatro indicadores – Esperança de vida à nascença, Média de anos de escolaridade, Anos de escolaridade

³⁹ As ideias destes autores encontram-se disponíveis nos anexos (ver anexo 7 e 8).

esperados e Rendimento nacional bruto *per capita*, fatores que influenciam o índice de desenvolvimento humano de cada país. No Relatório de 2010 o PNUD define desenvolvimento humano como “um processo de alargamento das escolhas das pessoas”, definindo que quanto mais alargado for o leque de escolhas, maior é o nível de desenvolvimento humano. As escolhas mais vitais consideradas no Relatório de 2010 são as de “levar uma vida longa e saudável, de receber instrução e de desfrutar de um padrão de vida digno. As escolhas adicionais incluem a liberdade política, os direitos humanos garantidos e o respeito próprio” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2010, p.12).

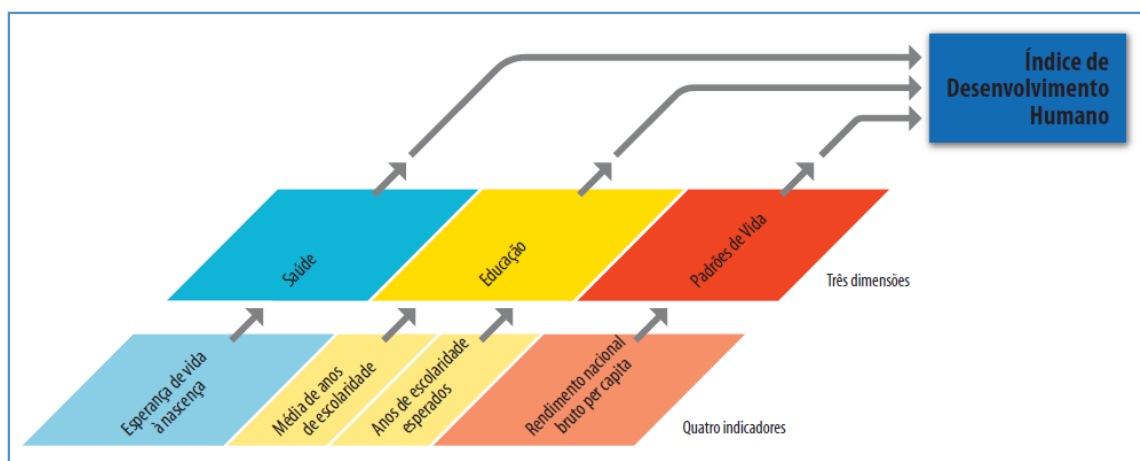


Figura 7: Componentes do Índice de Desenvolvimento Humano
Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010, p.13)

2.2 QUADRO INSTITUCIONAL DA POLÍTICA DE COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO

A política externa de cooperação portuguesa desenvolveu-se, ao longo dos anos, em conformidade com a problemática específica vivida em cada momento e de acordo com a visão dos responsáveis políticos da altura, tendo-se adaptado aos novos paradigmas e à necessidade de encontrar novas formas e novas propostas de solução para enfrentar os desafios emergentes. Desde que vivemos em regime democrático e que foi iniciado o desafio da ajuda ao desenvolvimento, um vasto número de decretos-lei regulamentaram a atividade da cooperação portuguesa⁴⁰.

Enquanto Estado membro da União Europeia (UE), e à semelhança dos restantes países membros, Portugal participa ativamente na definição das políticas comunitárias de cooperação para o desenvolvimento e integra os seus princípios nas políticas nacionais, estando a política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento condicionada por regras comunitárias, sendo os recursos repartidos e as estratégias definidas tendo em conta o objetivo principal – a redução da pobreza. Não obstante, e tal como refere a *Aicep Portugal Global*⁴¹ (2014, p.6) “há ainda uma margem, ao nível da cooperação económica, que permite a cada um dos Estados-Membros, de per si, completar, com relacionamentos bilaterais, orientações comunitárias de fundo”. Deste modo, respeitando as regras comunitárias, Portugal tem desenvolvido uma rede de relações de parceria, através do estabelecimento de acordos bilaterais com diversos países. Integrada nas normas da UE, a cooperação portuguesa baseia-se nos princípios de eficácia, coordenação e complementaridade e nos princípios estabelecidos pela *Declaração de Paris*⁴². O futuro da política de cooperação nacional deve ser decidido em sintonia com a Europa, com Portugal a ter que desenvolver mecanismos que lhe permitam acompanhar as mudanças, reposicionando as suas políticas sempre que necessário no sentido de alcançar uma maior coerência, eficácia e eficiência das suas intervenções (República Portuguesa, 2014). À constante mutação se referem ACEP e CesA (2019, editorial), quando afirmam que “as razões dos actuais tempos conturbados ultrapassam claramente a própria cooperação para o desenvolvimento, mas o falhanço de alguns modelos, ou a desadequação de outros (...) têm como consequência o seu questionamento no cômputo da política externa de diferentes Estados”. Perante esta mutação torna-se necessário “um debate conducente a opções políticas em que, colectivamente, como sociedade, nos possamos rever” (ACEP e CesA, 2019, editorial).

A cooperação portuguesa desenvolvida nas últimas décadas não foi um projeto linear, tendo passado por múltiplas fases, acompanhando, por um lado, o que internacionalmente foi sendo definido como *cooperação*, e por outro, do ponto de vista de política interna, mudando conforme a vontade política, as disponibilidades financeiras e o empenho de cada Governo português. De um modo geral, atendendo aos laços históricos, linguísticos e culturais que os unem, Portugal tem centrado estrategicamente grande parte dos seus esforços de cooperação

⁴⁰ Desde 1994, ano em que foi criado o Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), até 2011, foram publicados dezanove diplomas, tal como disposto no anexo 9 (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

⁴¹ Aicep - Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal

⁴² Apropriação, alinhamento, harmonização, gestão para os resultados e responsabilização mútua.

nos países que constituíram as antigas colónias, designadamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, desde 1999, Timor-Leste, países considerados Países Menos Avançados, de acordo com designação oficial da UE. Estes têm sido os principais destinatários da ajuda portuguesa ao desenvolvimento, sendo objeto de uma atenção prioritária por parte da política de cooperação portuguesa que “desde cedo estabeleceu como prioridade central os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), devido às relações privilegiadas em termos socioculturais e históricos”, definindo objetivos e prioridades “ao nível da educação, da economia, da diminuição dos níveis de pobreza, da própria sociedade civil, da saúde, de infraestruturas [consideradas] essenciais a condições mínimas de vida” (Faria, 2011, p.266). Contudo, a clara prioridade dada por Portugal aos PALOP e a Timor-Leste, num compromisso com o desenvolvimento das suas ex-colónias, nem sempre se tem refletido em políticas eficazes ou em alterações estruturais ao nível do seu desenvolvimento, faltando uma estratégia coerente, clara e eficaz, de acordo com Nascimento (2015). Apesar das críticas do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE a esta opção estratégica de canalizar esforços e recursos para um pequeno número de países, e tal como afirma Moreira (2005, p.125) “a particularidade dos seis países de língua portuguesa constarem entre os países mais pobres do mundo é um argumento de peso para dar continuidade à prioridade geográfica da política de cooperação bilateral portuguesa”.



2.3 FASES DA ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Costa e Sousa Jr. (2014) apresentam uma proposta de seis fases da organização da cooperação portuguesa, para além do que os autores consideram o ponto de partida, organização em que nos baseamos em seguida, englobando simultaneamente a proposta do IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a), estruturada de acordo com as medidas tomadas pelos XIV ao XVIII Governos Constitucionais Portugueses, centrando-nos particularmente na fase que corresponde ao período mais recente, de 2011 a 2015, organização que consideramos fundamental para que possamos compreender como chegámos ao modelo de cooperação para o desenvolvimento que hoje se pratica em Portugal:

Quadro 3: Fases da Organização da Cooperação Portuguesa

Fase	Designação
0	Ponto de Partida - A Década de 40 até à Revolução de 25 de Abril de 1974
1 ^a	Período Pós-Independências (1974/75 a 1979)
2 ^a	Portugal a caminho da Comunidade Económica Europeia (1979-1985)
3 ^a	Ligação à Europa com África no horizonte (1985-1999)
4 ^a	Os ODM e o arranque do século XXI (1999-2005)
5 ^a	Novos atores e alteração do enquadramento (2005-2011)
6 ^a	A Língua e a preparação do Pós-2015 (2011-2015)

Fonte: Adaptado de Costa e Sousa Jr. (2014)

2.3.1 ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA ENTRE A DÉCADA DE 40 E A REVOLUÇÃO DE 1974

De acordo com Costa e Sousa Jr. (2014) o período que engloba a década de 40 até à revolução do 25 de Abril de 1974 corresponde ao ponto de partida na organização da cooperação portuguesa. Na década de 40 a cooperação internacional desenvolvida pelos Estados ganhou uma dimensão inquestionável devido ao *Plano Marshall*, a mais relevante operação de ajuda do pós-guerra, financiada pelos Estados Unidos da América e destinada aos países europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial. Nesta fase surgiram diversas organizações internacionais multilaterais como as Nações Unidas e o Banco Mundial (BM)⁴³, organizações que ainda hoje desempenham um importante papel ao nível da cooperação multilateral.

A nível interno, após uma relutância inicial manifestada pelo Governo de Oliveira Salazar que receava que os norte-americanos explorassem as fragilidades da estrutura nacional, impondo a sua supremacia económica, o acentuado agravamento da situação económica nacional determinou a adesão de Portugal ao Plano Marshall. À data da sua entrada para a OCDE (1948) Portugal encontrava-se simultaneamente na condição de doador e de país em condições de receber ajuda, por ser considerado um país em desenvolvimento.

⁴³ Principal instituição multilateral encarregue de financiar o desenvolvimento económico, criado em Bretton Woods, em 1944, com sede em Washington (Estados Unidos da América). Encontra-se orientado para contribuir para a redução da pobreza e para apoiar o desenvolvimento. No âmbito da cooperação destaca-se pelos empréstimos que concede e pelas doações aos países em desenvolvimento.

No plano externo, em 1961 foi fundado o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)⁴⁴ como fórum de discussão dos assuntos relativos à ajuda ao desenvolvimento global. A década de 70 ficou marcada pelo impacto de grandes crises económicas internacionais, tendo sido necessária a intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, discutindo-se a interdependência entre os países do Norte e os países do Sul, passando a ajuda a ser concedida em forma de projetos e os países doadores a concentrar o volume da Ajuda Pública ao Desenvolvimento para setores específicos, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas e auxiliar as populações mais pobres.

No plano interno a década de 70 foi marcada por drásticas mudanças em Portugal, assistindo-se a uma alteração profunda do paradigma político, económico e social do país. Com a queda do Estado Novo, em 1974, e a implantação do regime democrático, operaram-se mudanças estruturais profundas em Portugal, com a independência das ex-colónias portuguesas do continente africano a ser um dos aspetos mais marcantes desta época.

2.3.2 ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIAS (1974 A 1979)

O período que se seguiu à Revolução dos Cravos revelou-se difícil para Portugal, com a inexistência de organização e de formação específica na área da cooperação a dificultar as relações com as ex-colónias africanas. O regime saído do 25 de Abril de 74 levou o país a abandonar o CAD da OCDE, apenas regressando àquele organismo internacional em 1991, já no âmbito da Comunidade Económica Europeia (CEE), como país doador. Não obstante o período algo conturbado vivido a nível interno, as orientações geopolíticas portuguesas não sofreram grandes alterações, mantendo-se o desejo de estabelecimento e aprofundamento dos laços de amizade e de cooperação com os novos estados independentes da África lusófona⁴⁵, numa tentativa de superação dos traumas provocados pelo processo de descolonização. Os esforços em promover o atlantismo, estabelecendo um novo quadro de relações com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), verificaram-se em simultâneo aos esforços no sentido de promover o europeísmo, com o aprofundamento da relação num novo contexto europeu, através da adesão à CEE⁴⁶. Após o 25 de Abril foi oficialmente constituída a primeira estrutura de cooperação, o Gabinete Coordenador para a Cooperação⁴⁷, assim como o Instituto para a Cooperação Económica⁴⁸.

⁴⁴ Portugal foi um dos membros fundadores da OECE, em 1948, e membro fundador do seu Comité de Assistência ao Desenvolvimento em 1961, e aí permaneceu até 1974, voltando a integrá-la em 1991.

⁴⁵ Na *Constituição Portuguesa de 1976* (ponto 3 do artigo 7º - Relações internacionais) ficou expressa a relevância da política externa nacional, sendo dada prioridade às relações com os países africanos de língua portuguesa: “Portugal reconhece o direito dos povos à insurreição contra todas as formas de opressão, nomeadamente contra o colonialismo e o imperialismo, e manterá laços especiais de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa”.

⁴⁶ Portugal aderiu à CEE em 1986, o que o obrigou a assumir novos compromissos perante a comunidade doadora internacional.

⁴⁷ Gabinete constituído através do Decreto-Lei n.º791/74, de 31 de Dezembro, cuja competência consistia, fundamentalmente, na realização de estudos, pareceres e sugestões referentes ao processo de cooperação a desenvolver.

⁴⁸ Organismo constituído através do Decreto-Lei n.º97-A/76 de 31 de Janeiro, direcionado para as negociações e a cooperação com os novos Estados resultante da descolonização dos territórios que estiveram sob administração portuguesa.

2.3.3 ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO PERÍODO DE 1979 A 1999

No arranque da década de 80 no plano europeu assistiu-se ao aprofundamento do projeto com os países África, Caraíbas e Pacífico (ACP), dando continuidade a um modelo de cooperação Norte-Sul fortemente centrado na vertente económica. Com o fim da Guerra Fria aprofundou-se a discussão sobre Estados frágeis e África passou a ser olhada mais como alvo de preocupação humanitária do que como preocupação política ou de segurança.

A partir de 1990 foi publicado anualmente o *Relatório de Desenvolvimento Humano* e foram realizadas diversas Cimeiras Internacionais sobre os mais variados temas⁴⁹. A nível mundial, em finais da década de 90 passou a refletir-se sobre o paradigma a seguir e o modelo de desenvolvimento a adotar, ganhando destaque o debate sobre a redução da pobreza e a diminuição das desigualdades.

Em Portugal, apenas em 1985, dez anos após a mudança de regime, foi possível observar o início do desenvolvimento de um programa de cooperação cuja política se mantém como uma das vertentes da política externa nacional. A partir desta data foram sucessivas as reformas e as nomeações de diferentes organismos estatais responsáveis pela cooperação internacional, num sistema inicialmente marcado pela inexistência de um conceito claro de cooperação e por alguma descoordenação, fatores que contribuíram para o desaproveitamento de recursos. Dos diversos organismos criados, neste período temporal, destacamos a Comissão Interministerial para a Cooperação (CIC)⁵⁰, em 1985, o Instituto Camões (IC)⁵¹, em 1992, o Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP)⁵², em 1994 e a Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD), em 1999. Não obstante as importantes alterações efetuadas ao nível institucional, a criação destes novos organismos viu-se confrontada com algumas dificuldades, tais como a ausência de uma liderança política clara, a elevada autonomia dos vários ministérios setoriais ou o baixo nível de preparação do pessoal afeto. Cravinho (2002) classifica a fase inicial da implementação da cooperação portuguesa como amadora na medida em que era desempenhada com dedicação mas alicerçada numa lógica de relacionamentos de solidariedade e de fraternidade, sem uma lógica de atuação concertada, predominando a ideia de que cada unidade da administração pública poderia desenvolver os seus projetos de cooperação, independentemente do que faziam os outros serviços, não havendo controlo relativamente à filosofia das intervenções ou ao desenho dos projetos.

A reintegração de Portugal, em 1991, como membro doador do CAD, da OCDE, impôs uma alteração profunda à estrutura política de cooperação, até então predominantemente bilateral, passando a ser necessário colocar a APD ao serviço dos instrumentos multilaterais. No contexto da ação externa o Estado português manteve uma forte ligação com os PALOP,

⁴⁹ Destacamos as Cimeiras Internacionais que abordaram temas como o meio ambiente e o desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a população (Cairo, 1994), o desenvolvimento social (Copenhaga, 1995) ou as mulheres (Pequim, 1995).

⁵⁰ Criada através do Decreto-Lei n.º175/85 de 22 de Maio, órgão de consulta e articulação das atividades desenvolvidas na área da cooperação, criada com o intuito de obter uma visão integrada e a definição de uma política coerente a desenvolver com os países em vias de desenvolvimento.

⁵¹ Criado através do Decreto-Lei n.º135/92. Esteve inicialmente na dependência do Ministério da Educação e a partir de 1994 sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

⁵² Criado através do Decreto-Lei n.º60/94, órgão central da coordenação da política de cooperação, tendo por missão assegurar a programação, financiamento, coordenação, acompanhamento e avaliação da execução e dos resultados dos programas de cooperação portuguesa.

com uma vasta assistência económica às suas anteriores províncias ultramarinas a representar mais de 90% da APD, prioridade expressa tanto no plano bilateral como multilateral. Com a entrada de Timor-Leste em 1999 no grupo dos principais países recetores, verificou-se uma alteração significativa na distribuição geográfica da APD, passando este país, na fase de transição para a independência, a assumir a maior fatia da APD, cerca de 33%, de acordo com Mesquita (2005).

2.3.4 ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO ARRANQUE DO NOVO SÉCULO (DE 1999 A 2005) – PERÍODO DE INDEPENDÊNCIA DE TIMOR-LESTE

A partir de 1999 o Governo português procurou criar as bases para uma consolidação e coerência da sua intervenção, adaptando-se às transformações internacionais e à globalização do mundo. De entre as principais orientações da política de cooperação para o desenvolvimento definidas pelo *XIV Governo Constitucional* destacamos a diversificação das relações de cooperação, a dotação da política de cooperação dos meios e dos recursos necessários para satisfazer os compromissos assumidos e a preparação de um quadro institucional mais eficaz e rigoroso (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Neste período foi publicado o primeiro documento orientador da cooperação portuguesa, intitulado *A Cooperação portuguesa no limiar do século XXI* (1999).

Os PALOP foram, ao longo de duas décadas, quase exclusivamente os países de concentração da ajuda portuguesa ao desenvolvimento, numa tentativa de reconstituir relações bruscamente interrompidas com o processo de descolonização, respondendo às enormes carências que os novos Estados de Língua Oficial Portuguesa evidenciavam. Face às dificuldades que estes países experienciavam, a visão do *XIV Governo Constitucional* decretou a manutenção da concentração de esforços na ajuda ao desenvolvimento das ex-colónias portuguesas (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Neste ponto importa ressaltar o apoio a Timor-Leste independente, preocupação assumida a nível nacional uma vez que em 2000 já se perspectivava a assistência à reconstrução do novo país. A partir deste momento Timor-Leste passou a ter uma vertente de apoio específica, passando a integrar o grupo dos principais destinatários da ajuda bilateral portuguesa. Durante a fase de transição para a independência o Governo português deu prioridade à preparação e execução de um programa de apoio ao desenvolvimento deste território através do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste⁵³ (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Com a formalização da independência do território, em 2002, as relações com o novo Estado independente passaram a efetuar-se nos moldes já existentes com os restantes países de língua oficial portuguesa, com Portugal a continuar a encarar o apoio a Timor-Leste como uma das suas prioridades externas.

A nível internacional o arranque do século XXI ficou marcado pela *Cimeira do Milénio*, Cimeira das Nações Unidas que teve lugar no ano 2000, em Nova Iorque, e que constituiu um marco fundamental na história da cooperação para o desenvolvimento, ao adotar a

⁵³ O cargo de Comissário para o Apoio à Transição em Timor Leste foi criado a 04 de Junho de 1999 através do Decreto-Lei n.º189-A/99 e extinto a 15 de Junho de 2002 com a publicação do Decreto-Lei n.º155/2002.

Declaração do Milénio (United Nations, 2000a), declaração que reflete as principais preocupações dos chefes de Estado e de governo dos países participantes⁵⁴.

O XV *Governo Constitucional* (2002-2004) ficou marcado pela apresentação de um pacote de medidas de austeridade, de contenção da despesa pública que afetaram, naturalmente, as verbas disponíveis para as políticas de cooperação, reestruturando serviços e organismos da administração pública. Decorrente do reconhecimento do desajuste e ineficiência do modelo então existente, de uma política de cooperação pautada pela dispersão de critérios políticos que colocavam em causa a sua coerência e eficácia, em 2003 foi criado o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)⁵⁵, organismo que passou a ser o instrumento central da política de cooperação para o desenvolvimento. O facto da coordenação passar a estar centrada num único organismo público apresentou vantagens, nomeadamente a elaboração de políticas mais coordenadas e a distribuição clara de responsabilidades.

As linhas gerais do Programa do XVI *Governo Constitucional* (2004-2005) não se afastaram das consignadas no anterior Programa do Governo, manifestando a intenção não só de reforçar a relação privilegiada com o espaço lusófono como de a alargar, considerando que a política europeia de ajuda ao desenvolvimento deverá contemplar adequadamente os países de língua oficial portuguesa.

2.3.5 ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA ENTRE 2005 E 2011

A V Fase definida por Costa e Sousa Jr. (2014) ficou marcada por dois Governos Constitucionais – XVII e XVIII –, dois Relatórios do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (2006 e 2011), pela aprovação do segundo documento de orientação estratégica da cooperação – *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* –, pela emergência de novos atores e pela alteração do enquadramento, tendo havido uma maior abertura ao multilateralismo.

Em 2008, a crise financeira que afetou Portugal levou à adoção de um conjunto de medidas restritivas que obrigaram a uma significativa redução das verbas afetas à cooperação para o desenvolvimento e a um planeamento estratégico direcionado a uma maior eficácia da ajuda. O XVIII *Governo Constitucional* (2009-2011) deu continuidade à política de cooperação do Governo anterior, consolidando o trabalho de organização interna da cooperação portuguesa. Em 2009 o então Ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros, Freitas do Amaral, afirmava que:

Por força da nossa situação geográfica, da nossa história política e dos superiores interesses estratégicos nacionais, há muito que se encontram nitidamente traçados os três pilares básicos da ação diplomática do Estado Português: a integração

⁵⁴ A *Declaração do Milénio* surge depois das grandes reuniões internacionais da década de 90 nas quais “foi sendo gerado um consenso em torno da necessidade de serem adoptadas, a nível global, um conjunto de medidas no sentido de ultrapassar as desigualdades e injustiças existentes e em constante agravamento” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.16).

⁵⁵ Criado através do Decreto-Lei n.º5/2003, de 13 de Janeiro, por fusão entre o ICP e a APAD, sob a tutela do MNE. O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento passou a ser o centro de operacionalização, supervisão e coordenação das políticas de cooperação, por um lado, e o centro de programação, coordenação e avaliação dos resultados dos projetos de cooperação, por outro (Moreira, 2005; Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005b).

européia de Portugal, a aliança atlântica e a valorização da lusofonia. [Quanto a este último] entende o Governo que é indispensável e urgente valorizar e reforçar o papel da CPLP na sua tripla vertente de expressão influente de um conjunto de cerca de 200 milhões de pessoas que prosseguem objetivos pacíficos comuns, de instrumento privilegiado de preservação e projeção universal da língua portuguesa, e de fórum adequado de intercâmbio e coordenação articulada nos planos diplomático, cultural e económico. Além disso, o Governo propõe-se rever, sistematizar e dinamizar, em toda a medida das suas potencialidades presentes e futuras, a cooperação bilateral entre o nosso país e cada um dos PALOP, assim como com Timor-Leste. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.45)

A nível internacional, desde a *Declaração do Milénio* (United Nations, 2000a) o debate sobre a eficácia da ajuda ganhou enorme relevância, tendo-se realizado diversas Reuniões de Alto Nível com vista a discutir-se não apenas o financiamento da ajuda como também a sua eficácia – *Declaração de Paris* (2005), *Agenda para a Ação de Acra* (2008), *Declaração de Busan* (2011). Antes da *Declaração de Paris* (2005) o tipo de intervenção mais comum era a ajuda ao desenvolvimento numa abordagem unilateral (os países doadores forneciam assistência financeira aos países parceiros), paradigma que tem vindo a alterar-se, sendo atualmente o foco centrado na cooperação mútua entre países (doadores e parceiros), estabelecida de acordo com as necessidades e interesses de cada um. Em *Busan* (2011) estabeleceu-se uma nova perspetiva que surge da constatação de que as fontes financeiras públicas não seriam suficientes para financiar os ODM, sendo necessário prever-se a participação mais efetiva das Organizações da Sociedade Civil, o que implicou a abertura da cooperação a atores não estatais.

2.3.6 ORGANIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA DE 2011 À ATUALIDADE

A partir de 2011⁵⁶ registou-se uma diminuição gradual do volume da ajuda portuguesa ao desenvolvimento, tanto a nível bilateral como multilateral, com Portugal a refletir sobre a sua política de cooperação para o desenvolvimento reconhecendo as mudanças verificadas nas últimas décadas, reflexão que abrangeu um período de 15 anos e onde podemos ler:

[O]s países em desenvolvimento, sobretudo os de África e Timor-Leste, onde Portugal se encontra mais activo em termos de Cooperação, foram revendo e alterando as suas posições relativamente ao Ocidente, passando, de uma forma mais realista, a admitir os seus pontos fracos para melhor tirar vantagens das suas riquezas, num tipo de relacionamento completamente diferente, de igual para igual, tornando-se cada vez mais respeitados e influentes como parceiros. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, pp.23-24)

⁵⁶ Com a publicação do documento *Cooperação Portuguesa – uma leitura dos últimos 15 anos de cooperação para o desenvolvimento - 1996-2010* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

Procurando alcançar uma lógica de eficiência, o *XIX Governo Constitucional (2011-2015)* tomou medidas no sentido de otimizar o funcionamento da administração pública e de reduzir os custos de funcionamento, processo de reorganização e racionalização dos serviços que se materializou na fusão entre o Instituto Camões, Instituto Português (um Instituto até aí exclusivamente dedicado à promoção da língua e cultura portuguesas pelo mundo) e o IPAD, dando lugar à criação de uma nova instituição, o *Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL)*⁵⁷, organismo que assumiu o papel de coordenação da cooperação portuguesa. Contudo, com esta fusão institucional entre o IPAD (agência de cooperação) e o Instituto Camões (agência da língua e cultura), a língua passou a ser prioritária em relação à cooperação, o que parece contrariar as recomendações do CAD da OCDE em 2010 – a promoção da língua deve ser utilizada para fomentar o desenvolvimento e não como um fim em si mesma – e dos compromissos assumidos internacionalmente. Para a *Plataforma Portuguesa das ONGD*⁵⁸ (2013), assim como para Sangreman, (2012), a criação do CICL, justificada pela necessidade de redução da despesa, conduziu a cooperação portuguesa a um desalinhamento com as orientações europeias e internacionais, sem uma clara orientação estratégica que permita uma cooperação com qualidade e eficácia.

Externamente, o aproximar de 2015, data do fim dos ODM, impeliu a comunidade internacional para a discussão do que se seguiria – os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Apesar da luta contra a pobreza ter continuado a ser um dos principais objetivos mundiais, as mudanças sentidas em todo o mundo, a centralização na eficácia da ajuda e as economias emergentes “conduziram a formas inovadoras de implementar a cooperação”, começando a utilizar-se lógicas Sul-Sul, triangular⁵⁹ ou de cooperação delegada⁶⁰ (Costa & Sousa Jr., 2014, p.158).

Em termos internos, nesta fase os esforços centraram-se nas prioridades e necessidades dos países parceiros, reconhecendo-se a necessidade de se desenvolver programas de cooperação mais alinhados, mais instrumentais e mais visíveis para os interesses de Portugal e para as prioridades dos países parceiros (Camões, ICL, 2015). Contudo, esta nova visão política assumiu vários desafios na sua implementação, decorrentes de aspetos internos como os constrangimentos orçamentais⁶¹ e a reforma do setor público em Portugal e de aspetos

⁵⁷ Criado através do Decreto-Lei n.º21/2012, de 30 de Janeiro, com o intuito de “potenciar a capacidade de intervenção no desenvolvimento da política de Cooperação Internacional e de promoção externa da língua e da cultura portuguesas” (Decreto-Lei n.º21/2012, p.506).

⁵⁸ A Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD, editada em formato digital, é dedicada às questões do desenvolvimento e vocacionada principalmente para técnicos, dirigentes, voluntários, investigadores e estudantes.

⁵⁹ O modelo de cooperação triangular envolve um doador tradicional pertencente ao Comité de Ajuda ao Desenvolvimento, um doador emergente no Sul e um país beneficiário, também ele no Sul e permite a partilha de conhecimentos, a aprendizagem conjunta com base nas vantagens comparativas dos parceiros, a redução de custos e o aumento da eficácia da ajuda através da transferência das experiências dos países doadores.

⁶⁰ A cooperação delegada “ocorre quando um “doador principal” (*lead donor*) age com autoridade, em representação de um ou mais doadores (*delegating donors* ou *silent partners*), [parceiros] que estão dispostos a perder a sua identidade distinta num determinado projecto/programa” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2003, p.21). O nível e a forma de delegação podem variar e acontecer em diferentes fases do ciclo do projeto, podendo a delegação ser em pequena escala, estando limitada a um doador bilateral que toma a liderança de uma fase do ciclo de um projeto, ou, num nível mais abrangente, um doador bilateral pode atuar em nome de um ou mais doadores em todas as fases do projeto/programa (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2003).

⁶¹ Portugal atravessou uma grave crise económica que resultou na assinatura do Programa de Assistência Económica e Financeira, em 2011.

externos, como as alterações da Agenda internacional do desenvolvimento, a emergência de novos atores e a evolução ocorrida nos países parceiros. O programa de ajustamento impôs medidas rigorosas de austeridade no sentido de reduzir o défice público e de controlar a dívida, com os consequentes cortes orçamentais no setor público, com processos de fusão/reestruturação de organismos da administração pública, diminuição do volume dos orçamentos e uma revisão de procedimentos em matéria de gestão da cooperação (Camões, ICL, 2015).

Em síntese, a cooperação portuguesa para o desenvolvimento, marcada ao longo dos tempos por diferentes visões políticas e por mudanças de perspetivas, caracteriza-se hoje pelo foco na redução da pobreza, na promoção de condições mínimas de vida e no respeito pelos Direitos Humanos, objetivos intimamente relacionados com as metas estabelecidas internacionalmente. Nas últimas décadas vários têm sido os esforços de organização da política de cooperação portuguesa, sendo visível o quanto a ajuda portuguesa tem evoluído no sentido de alcançar “uma arquitetura política e institucional internacionalmente mais enquadrada e mais consolidada” (Nascimento, 2015, p.103), marcada pela eficácia e qualidade da sua APD.

A cooperação portuguesa caracteriza-se atualmente por incluir uma multiplicidade de atores (estatais e não estatais) numa lógica de atuação conjunta que potencie parcerias de qualidade, que utilize as mais-valias que cada organização apresenta, de forma a alcançar altos níveis de coordenação, eficácia, qualidade e coerência. Este novo enfoque da cooperação, caracterizado pela descentralização de iniciativas e pela inclusão de novos atores da sociedade civil, leva-nos a falar em cooperação descentralizada. Com este modelo de cooperação pretende-se reforçar a participação da população nas ações de desenvolvimento, permitindo a emergência de novos e múltiplos atores com um papel cada vez mais essencial na cooperação para o desenvolvimento⁶².

Na página oficial do Instituto Camões⁶³ encontramos definidos os moldes da atuação da política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento, sendo que esta deve ser “entendida como um investimento e não como uma despesa, como desenvolvimento e não como assistencialismo”, devendo complementar e reforçar outras vertentes da política externa, nomeadamente a diplomacia económica e a ação cultural externa, com vantagens mútuas, devendo estar alinhada e ser instrumental para os interesses nacionais e responder de forma eficaz e estruturante aos objetivos e prioridades dos países parceiros. A abordagem atual das diferentes intervenções deixou de se centrar na mera ajuda financeira, passando a integrar uma estratégia de capacitação institucional e humana.

⁶² Informação disponível em <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1430>

⁶³ Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao?highlight=WYJ0aW1vcilslRpbW9yJ3MiXQ==> e <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa>

2.4 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA⁶⁴

2.4.1 PRIMEIRO DOCUMENTO ORIENTADOR DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA (1999): *A COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO LIMAR DO SÉCULO XXI*

Em 1999, vinte e cinco anos após o 25 de Abril de 1974, ano em que se iniciou o processo de descolonização, Portugal deixou de estar “praticamente isolado da comunidade internacional e envolvido numa guerra em várias frentes em África”, adotando uma postura de abertura ao mundo, com “estreitas relações com os novos países africanos de expressão oficial portuguesa, respeitado no plano internacional e evidenciando uma reconhecida capacidade de afirmação político-diplomática” (RCM n.º 43/99, p.2636). Em 1999 o Governo decretou que Portugal estava em condições de reconstituir “a teia de relações seculares que sucessivas gerações de portugueses foram tecendo, ao longo dos séculos, por esse mundo fora e que constituem um património extraordinário”, com a política de cooperação para o desenvolvimento a adquirir “um particular significado estratégico, constituindo um elemento de diferenciação e de afirmação de uma identidade própria na diversidade europeia” (RCM n.º 43/99, p.2636).

Durante três décadas os investimentos realizados em atividades de cooperação “obedeceram a lógicas muito variadas, foram de natureza extremamente diversa e tiveram resultados mistos, ambíguos e em muitos casos desconhecidos” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.47). Perante esta realidade revelava-se fundamental definir linhas de orientação para a cooperação portuguesa que tornassem o sistema mais coerente e coordenado. Nesse sentido, o dispositivo da cooperação portuguesa foi alvo de diversas reformas, com a primeira grande reforma a ter início em 1998 através da elaboração do primeiro documento de orientação estratégica – *A cooperação portuguesa no limiar do século XXI* – (aprovado pela RCM n.º 43/99)⁶⁵, documento que se tornou a principal referência de orientação política da cooperação portuguesa para o desenvolvimento nos planos político, económico e cultural. A preocupação central em 1999 ficou descrita na introdução à RCM que aprovou o documento:

O importante desafio que se coloca a Portugal é o de saber articular, nos planos político, económico e cultural, a dinâmica da sua integração europeia com a dinâmica de constituição de uma comunidade, estruturada nas relações com os países e as comunidades de língua portuguesa no mundo, e de reaproximação a outros povos e regiões.

⁶⁴ As orientações dos dois primeiros documentos orientadores da cooperação portuguesa encontram-se apresentadas nos anexos (ver anexo 10 e 11 respetivamente).

Ferreira *et al.* (2015) apresentam uma proposta de *Quadro Comparativo da Evolução dos três Documentos de Orientação da Estratégica da Cooperação Portuguesa* referindo as principais mudanças e inovações dos três documentos e abrangendo fatores como o enquadramento internacional, a missão/objetivo da cooperação portuguesa, abordagens/orientações de fundo, princípios de atuação, prioridades geográficas e setoriais, atores da cooperação e principais mudanças e inovações dos documentos. A informação apresentada pelos autores encontra-se de forma mais detalhada nos anexos (ver anexo 12).

⁶⁵ Este documento orientador apenas foi revisto pela *Visão Estratégica*, elaborada em 2005, e em 2014 com o *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*.

É neste quadro que a política de cooperação para o desenvolvimento, vector essencial da política externa, adquire um particular sentido estratégico, constituindo um elemento de diferenciação e de afirmação de uma identidade própria na diversidade europeia, capaz de valorizar o património histórico e cultural do País.

Torna-se assim necessário dotar a política de cooperação de mais rigor e coerência estratégica, de um comando político mais eficaz, de uma organização mais racional e de um sistema de financiamento adequado. (RCM n.º 43/99, p.2636)

Este documento governamental revestiu-se de um carácter inovador ao analisar a trajetória realizada, ao fazer um levantamento das potencialidades e das fragilidades da cooperação portuguesa e ao definir um conjunto de princípios, objetivos e prioridades setoriais fundamentais à prossecução das atividades de cooperação portuguesa para o desenvolvimento, tentando alcançar maior rigor, organização e coerência.

A RCM n.º 43/99 (2009, pp.2636-2638) pretendeu estabelecer referências de orientação estratégica para a cooperação portuguesa no limiar do século XXI, em quatro domínios fundamentais:

1. *Clarificação estratégica:* Impunha-se assegurar que os princípios e os objetivos da cooperação eram claros e as prioridades bem definidas, num contexto de parceria global e de estreita articulação com a comunidade internacional, alargando o ciclo de relação quase exclusiva com os países africanos de língua portuguesa a outros países e regiões.

2. *Controlo político da cooperação:* Atendendo à natureza horizontal da administração da ajuda e ao conjunto muito disperso de iniciativas, tornava-se necessário criar condições que permitissem uma efetiva definição e orientação no quadro do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), ao qual cabia a definição e condução da política externa portuguesa.

3. *O dispositivo da cooperação:* O dispositivo da cooperação estava distribuído por diferentes Instituições que necessitavam de ver as suas funções e competências clarificadas de forma a dotar a política de cooperação de uma base organizativa mais sólida e eficiente.

4. *O financiamento:* A questão dos recursos afetos às políticas de cooperação era, já em 1999, uma questão central do debate em torno dos problemas do desenvolvimento, no plano internacional, com a generalidade dos Estados-Membros a não cumprir os compromissos firmados no plano internacional.

A RCM n.º 43/99 fez um balanço da cooperação portuguesa, definindo as principais opções da política de cooperação, verificando que apesar dos propósitos de diversificação várias vezes anunciados, a *concentração geográfica* da ajuda nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) se consolidou, reflexo dos laços históricos, linguísticos e culturais que ligam Portugal àqueles países. De facto, em 1999 os PALOP eram quase exclusivamente os países de concentração da Ajuda Pública ao Desenvolvimento. Apesar disso, a RCM manifestava intenção de não manter uma relação de exclusividade com os PALOP, universalizando a intervenção da APD, alargando os horizontes da política de

cooperação para o desenvolvimento e diversificando as suas relações. No que diz respeito especificamente a Timor-Leste, a *RCM n.º 43/99* (1999, p.2650) afirmava que “no futuro próximo, Portugal assumirá as suas responsabilidades na assistência ao território, designadamente na perspectiva de um eventual processo de transição para uma solução de independência”.

Para além da concentração geográfica o documento abordou ainda as *prioridades setoriais*, reconhecendo que a cooperação portuguesa é, desde o início, marcadamente dispersa setorialmente, com muitas e pequenas iniciativas, com reduzido impacto e visibilidade, reconhecendo que a eficácia que se pretende imprimir à política de cooperação exige maior concentração em setores criteriosamente selecionados. Setorialmente, no âmbito desta investigação impõe-se uma referência particular à política de bolsas (*RCM n.º 43/99*, p.2639) concentrada nos estudos em Portugal e que até 1999 mobilizava anualmente quase 50% dos recursos orçamentais do Instituto da Cooperação Portuguesa.

2.4.2 SEGUNDO DOCUMENTO ORIENTADOR DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA (2005): UMA VISÃO ESTRATÉGICA PARA A COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Em 2005 o Governo produziu um novo documento orientador que redefiniu a política de cooperação portuguesa tendo presentes as novas dinâmicas e realidades internacionais, realidades que “questionam as abordagens existentes e exigem aos governos novas soluções políticas” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.4). A *RCM n.º196/2005* aprovou o segundo documento de orientação estratégica da cooperação intitulado *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, documento que deu continuidade ao documento anterior acrescentando algumas prioridades e criando novos instrumentos no sentido de acompanhar os princípios e compromissos internacionais de cooperação para o desenvolvimento⁶⁶.

Na *RCM n.º196/2005* foi definido que Portugal precisava de uma política de cooperação clara, objetiva e transparente, que era necessário definir as linhas de orientação, os objetivos e o papel da cooperação portuguesa, as suas áreas de intervenção prioritárias e os mecanismos disponíveis para a prossecução dos objetivos, tendo em consideração as restrições orçamentais existentes então. Para o IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011b, p.2) este documento “coloca a Cooperação Portuguesa no contexto internacional e define os seus princípios, prioridades e instrumentos” assumindo a cooperação para o desenvolvimento uma forma renovada.

⁶⁶ Para Freitas do Amaral, então Ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros, o documento “ilustra a visão do Governo sobre a política de Cooperação e representa um mecanismo de diálogo credível junto dos diferentes actores nacionais e internacionais”. Na sua opinião, o documento “traduz, de forma estruturada e com visão política, as prioridades e princípios do governo”, pensando a cooperação como uma política pública, “parte integrante da política externa”, fundamental para valorizar o papel de Portugal no mundo (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.4).

Para Gomes Cravinho, então Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, este documento de orientação estratégica pretendia “servir de guião para a Cooperação Portuguesa para os anos mais próximos”, dando início a “um processo de realização plena de todo o potencial da nossa cooperação internacional” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.6).

Os princípios transversais, as prioridades setoriais e geográficas da cooperação portuguesa e os mecanismos que devem conduzir à coerência e à eficácia das políticas públicas neste domínio estão consubstanciadas neste documento orientador, sendo de destacar nesta nova *Visão* a aposta na componente da parceria como fator essencial ao desenvolvimento, valorizando a dinâmica das parcerias público-privadas com a participação de atores não estatais (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a).

O novo documento orientador definiu a seguinte missão para a cooperação portuguesa:

Quadro 4: Missão da Cooperação Portuguesa

A missão fundamental da Cooperação Portuguesa consiste em contribuir para a realização de um mundo melhor e mais estável, muito em particular nos países lusófonos, caracterizado pelo desenvolvimento económico e social, e pela consolidação e o aprofundamento da paz, da democracia, dos direitos humanos e do Estado de direito.

Fonte: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2006a, p.7)

O documento apresentou um conjunto de novos princípios orientadores, relacionados com a *Missão* previamente apresentada, dos quais destacamos a intenção de apoiar a lusofonia enquanto instrumento de formação e de capacitação, sendo a língua portuguesa reconhecida como:

[U]m património de quatro continentes, sendo um instrumento de primeira importância para a cooperação e para o desenvolvimento. (...) No plano interno, trata-se, para todos os países lusófonos, de um elemento fundamental da sua identidade, valor cada vez mais importante num contexto de intenso intercâmbio de fluxos económicos e culturais como é o do contexto actual. (...) Representa um importante meio para o desenvolvimento económico, social e cultural. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, pp.21-22)

A *Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* apresentou dois tipos de prioridades:

1. Prioridades geográficas – Em 2005 os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor- Leste eram espaços de intervenção prioritária da cooperação portuguesa, países que se enquadravam em categorias que apresentavam vulnerabilidades específicas e que, por isso, recebiam uma atenção particular a nível internacional, sendo cinco destes Países Menos Avançados⁶⁷, quatro considerados Estados Frágeis e dois Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento. Esta concentração geográfica da ajuda pública devia, no entender do IPAD, permitir uma “maior eficácia da Cooperação Portuguesa, rentabilizando, através da definição clara das prioridades setoriais, a imagem de Portugal como parceiro credível” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011b, p.3).

⁶⁷ Países Menos Avançados: Angola, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Estados Frágeis: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste e Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento: São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

O documento definiu ainda que, de forma a evitar a fragmentação e dispersão da ajuda, as atividades de cooperação em países fora do espaço da Comunidade de Países de Língua Portuguesa seriam sempre em menor escala.

2. Prioridades setoriais – Tendo em conta os desafios da cooperação portuguesa face aos ODM, as especificidades de cada país e região e a necessidade de concentrar geograficamente a ajuda para que esta seja eficaz, o documento estabeleceu as seguintes três prioridades setoriais da cooperação portuguesa:

1. Boa Governança, Participação e Democracia (apoio institucional, capacitação, segurança interna, apoio orçamental, Estados frágeis);

2. Desenvolvimento Sustentável e Luta Contra a Pobreza (em particular nos setores da educação, saúde, desenvolvimento rural e proteção do ambiente e gestão sustentável dos recursos naturais);

3. Educação para o Desenvolvimento.

O documento definiu a educação como um setor-chave da cooperação portuguesa, recebendo destaque o acesso “sustentável e de qualidade” das populações locais à educação (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.27), sendo de realçar no âmbito desta investigação o apoio à cooperação na área do Ensino Superior, área que “será alvo de uma política clara e concertada, orientada para a promoção da qualidade do ensino”, assim como para “o desenvolvimento de oportunidades de criação de estabelecimentos de formação públicos e/ou privados nos países lusófonos, com vista à satisfação das necessidades emergentes de formação para a sociedade global” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.27).

Nesta fase o IPAD reconhecia já a necessidade de uma mudança de raciocínio e de uma nova atitude, deixando a cooperação de se basear em “sentimentos de solidariedade humanitária ou política, interesses de ordem geoestratégica ou económica, e expressões de proximidade linguística ou cultural” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.12) para passar a adaptar-se às novas relações Norte-Sul decorrentes do processo de globalização. Nesta fase ganhou destaque a necessidade de uma maior coordenação internacional, com os países doadores a reestruturar as suas políticas de cooperação de forma a dar ênfase às questões de eficácia. Nesse sentido, três tipos de medidas passaram a dominar os esforços internacionais:

1. A harmonização das políticas dos doadores;

2. O alinhamento das políticas dos doadores com as dos beneficiários;

3. O desligamento da ajuda.

A primeira medida – *harmonização das políticas dos doadores* – aponta para a convergência de esforços entre os diversos doadores nas diferentes políticas de cooperação com o objetivo de reduzir a duplicação de esforços e de aumentar a sua complementaridade, simplificando os procedimentos, aumentando a coerência e a coordenação entre os doadores. A segunda medida – *alinhamento das políticas dos doadores com as dos beneficiários* – reflete a necessidade de se alcançar uma maior coordenação e articulação de esforços entre doadores e recetores, tornando-se necessário exigir aos países beneficiários a definição de

metas, objetivos e prioridades na base dos quais a política dos diferentes doadores seria definida, estratégia que permitiu obter maior eficácia na distribuição dos recursos. A terceira medida – *desligamento da ajuda* – pretende que as ações sejam pensadas com prioridades claras, no sentido da eficácia e em detrimento dos interesses políticos ou económicos dos países doadores (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a).

2.4.3 TERCEIRO DOCUMENTO ORIENTADOR DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA (2014): CONCEITO ESTRATÉGICO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA (2014-2020)

Face aos novos desafios que a arquitetura internacional da cooperação tem vindo a colocar à cooperação portuguesa (novas políticas, atores, instrumentos e recursos), em 2014 foi aprovado o terceiro documento orientador da cooperação portuguesa – *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa (2014-2020)*⁶⁸ (República Portuguesa, 2014) –, documento que mantém a mesma linha dos documentos precedentes, dando particular destaque ao envolvimento do setor privado nas ações de cooperação e à questão da língua, que deixa de ser considerada veículo da cooperação para passar a elemento da cooperação. O novo documento foi aprovado por se reconhecer que se tornou essencial responder às importantes alterações que alguns dos países parceiros da cooperação portuguesa registaram, com uma melhoria dos seus índices de desenvolvimento e com o assumir de maior liderança e partilha de responsabilidades, como é o caso de Timor-Leste, país que nos últimos anos tem vindo a assumir responsabilidades ao nível da programação, execução e financiamento dos projetos de cooperação que estabelece.

O *Conceito Estratégico*, instrumento orientador das prioridades e dos atores nacionais em matéria de cooperação para o desenvolvimento, “aponta de forma objetiva para as principais linhas de orientação que guiarão a cooperação portuguesa nos próximos anos, com um enfoque mais prático e operacional” (República Portuguesa, 2014, p.9), reafirmando as prioridades estratégicas, setoriais e geográficas da visão anterior, mas salientando a importância de aumentar o envolvimento da cooperação portuguesa em novas áreas, como o ambiente, as alterações climáticas, as migrações ou as energias renováveis, de acordo com os compromissos assumidos no âmbito dos ODM. O *Conceito Estratégico* foi construído com base num amplo processo consultivo:

⁶⁸ O *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020* foi aprovado pela RCM n.º17/2014, com um horizonte temporal de seis anos. De acordo com o Camões, ICL (2015, p.3) era “fundamental aprovar um novo documento estratégico que atualizasse o pensamento nesta área e respondesse de forma pragmática à evolução e dinâmica da arquitetura internacional da cooperação”. A RCM n.º17/2014 afirma que a elaboração do *Conceito Estratégico* assume especial importância “neste quadro complexo de desafios, mas igualmente de novas oportunidades”, assumindo-se como “documento orientador que visa construir consensos, desenvolver incentivos e mobilizar recursos em torno de uma política única de Cooperação, alinhada e instrumental para os interesses nacionais e as prioridades dos países parceiros”.

Quadro 5: Processo de Construção do *Conceito Estratégico*

O *Conceito Estratégico* foi alvo de um alargado período de discussão pública, que decorreu entre março de 2012 e dezembro de 2013, durante o qual foram auscultadas dezenas de entidades e ponderados mais de 30 contributos formalizados por escrito, remetidos pelas Embaixadas e missões de Portugal nos PALOP, Timor-Leste e junto dos organismos multilaterais, ministérios setoriais e representantes do setor privado, Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento, fundações, universidades, municípios e outras entidades e personalidades de reconhecido mérito no setor da cooperação.

Fonte: Camões, ICL (2015, p.22)

O *Conceito Estratégico* pretende promover uma política comum mais alinhada nos interesses nacionais e nas prioridades dos países parceiros, reconhecendo a ideia de que a cooperação é um vetor chave da política externa e assenta na capacidade de “valorizar os parceiros, procurando adotar uma abordagem estratégica única nos países e setores prioritários” (Camões, ICL, 2015, p.23). O documento define, igualmente, que “enquanto instrumento de política externa, a cooperação é entendida como um investimento e não uma despesa, como desenvolvimento e não “ajuda”, devendo simultaneamente ser catalisadora de outros fluxos promotores desse desenvolvimento, como o investimento ou o comércio” (Camões, ICL, 2015, p.22).

O *Conceito Estratégico* define um conjunto de Princípios Operacionais e de Prioridades Geográficas e Setoriais:

- **Princípios Operacionais** – O documento estabelece quatro princípios-chave que visam promover uma maior eficácia na execução dos programas e que servem de base de orientação da cooperação portuguesa, como encontramos disposto na figura 8:

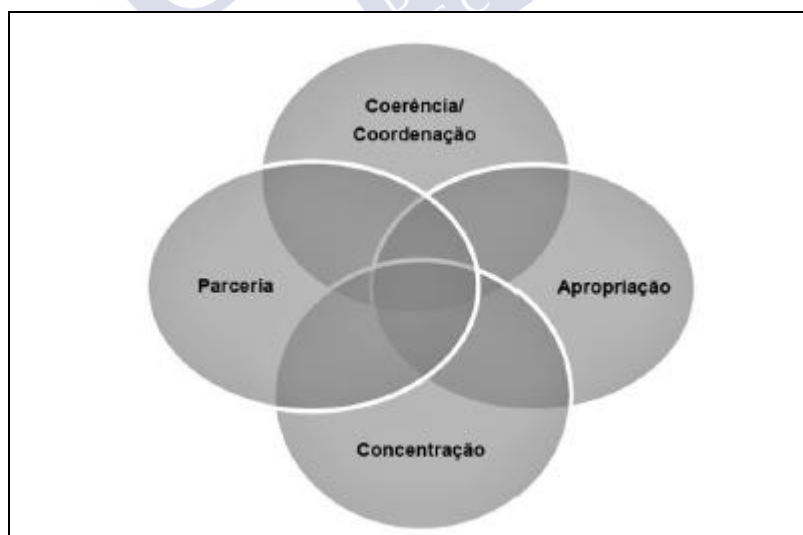


Figura 8: Princípios Operacionais da Cooperação Portuguesa

Fonte: RCM n.º17/2014, p.1768

O documento define que Portugal deverá:

1. Reforçar a coerência das políticas para o desenvolvimento e a coordenação, o seguimento e o diálogo entre parceiros, bem como a complementaridade nas intervenções e nas parcerias.

2. Privilegiar, geográfica e setorialmente, programas de maior dimensão e de natureza estruturante, segundo as prioridades estratégicas definidas com cada um dos países parceiros.

3. Desenvolver projetos numa lógica de apropriação, de desenvolvimento de capacidades e de sustentabilidade.

4. Diversificar as parcerias e as fontes de financiamento, visando a partilha de capacidades e recursos, bem como a alavancagem de fundos bilaterais e multilaterais.

Adaptado de Camões, ICL (2015, p.22)

▪ **Prioridades geográficas** – o *Conceito Estratégico* mantém a mesma concentração geográfica, continuando fortemente concentrado nos PALOP e em Timor-Leste. Tendo em conta os dados estatísticos disponibilizados pelo IPAD (e posteriormente pelo Camões, ICL), no período compreendido entre 1996 e 2010 o continente africano e Timor-Leste foram os principais destinatários da Ajuda Pública Bilateral Portuguesa, absorvendo a maior fatia do volume da ajuda. Apesar desta concentração, no período entre 2012 e 2016 verificou-se uma forte diminuição da APD destinada tanto aos PALOP como a Timor-Leste, passando os valores de 76% em 2012, para 35% em 2016⁶⁹.

▪ **Prioridades setoriais** – De acordo com o terceiro documento orientador as prioridades da cooperação portuguesa obedecem a dois critérios setoriais fundamentais: as prioridades definidas pelos países parceiros nas suas estratégias nacionais de desenvolvimento e as potencialidades específicas da cooperação portuguesa. De acordo com a *RCM n.º17/2014* Portugal deve prosseguir o seu investimento em áreas tradicionais (educação e ciência, capacitação institucional, saúde, proteção social, inclusão social e emprego), apostando em novas áreas (crescimento verde e energia, setor privado e desenvolvimento rural e mar), de forma a dar resposta às necessidades identificadas pelos países parceiros, distribuição que encontramos esquematizada na figura 9:



Figura 9: Prioridades Geográficas e Setoriais

Fonte: RCM n.º17/2014, p.1768

⁶⁹ A informação mais detalhada a respeito do volume da ajuda é apresentada nos anexos (ver anexo 13).

Setorialmente, a abordagem da cooperação ancora nas estratégias setoriais da cooperação portuguesa aprovadas em 2010, realçando novas áreas de intervenção (energia, crescimento verde ou mar), o papel de novos atores (setor privado), o reforço de parcerias estratégicas (cooperação delegada e triangular) e a promoção de novos modelos de financiamento. Nesta fase teve início um novo ciclo de programação ancorado nos PEC – *Programas Estratégicos de Cooperação* –, com o objetivo de melhorar a previsibilidade plurianual, o alinhamento e a flexibilidade, em função do contexto específico de cada país parceiro, assim como conhecer a importância do desenvolvimento de parcerias inclusivas e abrangentes entre atores estatais e não-estatais, públicos e privados, incluindo as organizações da sociedade e o setor privado (Camões, ICL, 2015 e Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento, 2016).



2.5 EXAMES DO COMITÉ DE AJUDA AO DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO À COOPERAÇÃO PORTUGUESA

O Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE, organização multilateral criada em 1961, constituído pelos principais doadores bilaterais e tendo como observadores permanentes o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), desempenha um papel crucial no desenvolvimento de políticas de cooperação e na definição e estabelecimento de linhas orientadoras que devem ser seguidas pelos Estados-Membros.

A cada quatro anos os Estados-Membros do CAD submetem-se a uma avaliação pelos seus pares, com o objetivo de monitorizar o processo de cooperação para o desenvolvimento, abrangendo as políticas e as práticas que os países implementam, apurando a sua responsabilidade relativamente a compromissos passados e recomendando melhorias para ações futuras. As análises contam com a contribuição de funcionários do país avaliado e de um país parceiro, bem como da sociedade civil e do setor privado, constituindo um importante instrumento de debate e de reformulação da política de cooperação.

Membro do CAD da OCDE, Portugal segue um conjunto de recomendações propostas por este organismo ao mesmo tempo que cumpre um conjunto de compromissos internacionais de forma a contribuir para a promoção de uma ajuda eficaz, transparente e de qualidade. Após o regresso de Portugal à OCDE tiveram lugar seis exames do CAD⁷⁰, o primeiro em 1993 e o mais recente em 2015. Nesta investigação analisamos os exames que tiveram lugar entre 1997 (data em que Timor-Leste ainda estava sob o domínio indonésio) e 2015, estabelecendo um ponto comparativo entre os diversos exames e analisando a forma como a cooperação portuguesa evoluiu perante as recomendações do CAD.

2.5.1 EXAME DE 1997

Em 1997 o CAD revelou as suas principais constatações, recomendações e conclusões, analisando diferentes pontos da ajuda promovida por Portugal, os esforços e as dificuldades enfrentadas, aconselhando o país a tornar os seus projetos de cooperação mais adequados e eficazes, a desenvolver uma estratégia de cooperação mais centralizada, classificando a estratégia de cooperação portuguesa como dispersa e pouco transparente. De entre os aspetos analisados pelo comité destacamos a manifestação da necessidade de descentralizar os esforços de cooperação para além do investimento nas cinco ex-colónias pertencentes aos PALOP (sendo que Timor-Leste apenas se tornaria elegível para ajuda em 1999). O comité considerou que os laços de ordem afetiva mantidos com os PALOP condicionavam a cooperação entre Portugal e estes países:

Portugal's development co-operation efforts are characterised by its bilateral concentration, reflecting its ties of history, language and culture with its former

⁷⁰ Não incluímos dados sobre o exame de 1993 por não termos tido acesso ao mesmo. A informação relativa ao Relatório de 1997 encontra-se na Resolução do Conselho de Ministros n.º43/99.

colonies, the five Portuguese-speaking African Countries (the PALOPs). (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.489)

Neste Relatório foram ainda apontadas a Portugal críticas relativas ao peso excessivo da cooperação financeira, ao realismo do objetivo de 0,7% do Produto Nacional Bruto para a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), à fragilidade da componente multilateral da APD portuguesa, à ineficiência da coordenação interministerial, à insuficiência da colaboração com a sociedade civil e à inexistência de uma avaliação rigorosa dos resultados obtidos. Apesar do reconhecimento do progresso alcançado até esta data, o Comité avaliador identificou ainda a necessidade de expandir e de modernizar os programas de ajuda, assim como de desenvolver uma estratégia de cooperação mais centralizada, considerando necessário continuar a aplicar reformas na administração dos projetos de cooperação.

2.5.2 EXAME DE 2001

Em 2001 o CAD da OCDE elaborou um novo Relatório sobre o exame à cooperação portuguesa, como forma de monitorização e de acompanhamento do desenvolvimento das suas políticas e programas, analisando os esforços e as dificuldades enfrentadas e sugerindo, mais uma vez, a diversificação das relações de cooperação e a descentralização da ajuda e dos esforços de cooperação de Portugal, para além do investimento nas ex-colónias. Este Relatório englobou já a sexta ex-colónia, Timor-Leste, país com o qual Portugal estabeleceu novas relações de cooperação desde 1999, passando a estar integrado como principal recetor da ajuda, canalização que foi decidida devido à frágil situação em que este território se encontrava à data. Relativamente à situação de Timor-Leste, de acordo com o Comité avaliador:

Portugal acted rapidly to play a leading role with other key donors in responding to the crisis which struck East Timor in August 1999. It established the Office of the Commissioner to Support the Transition in East Timor and increased its budgetary allocation to 68 million United States dollars (USD) in 2000. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.498)

Tal como no Relatório anterior, o CAD verificou que o programa de cooperação português continuava a ser marcado pela descentralização de poderes e de entidades, competindo a demasiadas entidades estatais a tomada de decisões: “The programme is highly decentralized and is spread among 17 ministries and several agencies, universities, and municipalities”. Contudo, o Relatório reconheceu os esforços levados a cabo por Portugal e os objetivos que o país conseguiu alcançar, desde a última avaliação, ao aumentar o controlo e a coordenação sobre os seus programas e ao diminuir a descentralização através da criação da Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD).

2.5.3 EXAME DE 2006

Cinco anos após o Relatório de 2001 o CAD elaborou um novo Relatório onde procedeu a uma nova revisão e avaliação do desenvolvimento das políticas e programas de cooperação

portugueses⁷¹. Neste Relatório o CAD analisou a manutenção da centralização da ajuda portuguesa às ex-colónias, reconhecendo o papel que a criação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) teve na ajuda à organização dos projetos de cooperação e na promoção da coerência das políticas, aconselhando a orientação das linhas de atuação tendo em conta as áreas onde se verificam as reais necessidades dos países recetores, destacando o papel da educação como uma das áreas centrais da ajuda pública ao desenvolvimento e reforçando a necessidade de criar uma política clara de avaliação dos programas de cooperação.

Desde o último exame do CAD, realizado em 2001, o sistema de cooperação portuguesa foi marcado por várias mudanças políticas e institucionais, sendo de salientar a criação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) em 2003, com a missão de coordenar todo o programa de cooperação português, assim como a aprovação, em 2005, da nova estratégia para a cooperação para o desenvolvimento intitulada *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*. Apesar de reconhecer o papel que a criação do IPAD teve o CAD enfatizou a necessidade deste Instituto deter mais poder efetivo de decisão, maior controlo geral do orçamento da ajuda bilateral, aconselhando o aumento da sua competência técnica para uma abordagem mais estratégica e orientada.

No que diz respeito ao volume e à distribuição da ajuda ficou assente neste Relatório que apesar da difícil situação económica que o país atravessava, Portugal fez um esforço para honrar os compromissos assumidos a nível internacional, nomeadamente a meta coletiva da União Europeia de atingir os 0.33% do Rendimento Nacional Bruto para a APD em 2006 e 0.7% em 2015 (Camões, IP, 2006). Contudo, o CAD verificou, uma vez mais, que o volume e a distribuição de ajuda continuavam a centrar-se nas ex-colónias, afirmando, novamente, que esta centralização da ajuda necessitava de ser revista. O Comité aconselhou também Portugal a rever a sua distribuição setorial e a seleção das modalidades de ajuda tendo em conta as áreas onde se verificam as reais necessidades dos países recetores, devendo as prioridades incluir de forma clara os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). O Comité destacou o papel da educação, direito humano fundamental, área chave para a redução da pobreza e para se alcançar um desenvolvimento sustentável, como uma das áreas centrais para a qual grande parte do investimento português era, então, canalizado: “education absorbs a major share of technical co-operation in the form of imputed student costs and scholarships” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.504), sendo uma das estratégias de cooperação do Governo português a atribuição de bolsas de estudo a estudantes dos PALOP e de Timor-Leste para que estes possam prosseguir os seus estudos em Portugal. Contudo, o CAD questionou a eficácia desta medida, quando tomados em conta os reais custos:

Bringing foreign students to Portugal to study is costly in absolute terms and the opportunity costs in terms of developmental gains foregone are high. Considering Portugal’s partner countries’ needs in education at all levels, the questionable

⁷¹ Informação sobre o Relatório disponível em Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico/Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (2006b).

development benefits of scholarships and the well documented negative effect of brain drain on poor countries' development, the Portuguese authorities should carefully reflect on how education can be addressed from a systemic and development-oriented perspective. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.504)

O Comité considerou que deviam ser cuidadosamente considerados os elevados custos e os riscos inerentes ao levar estudantes de países parceiros para estudar em Portugal em termos de fuga de cérebros – *brain drain versus development gains* – e que Portugal devia alargar a sua abordagem à educação, promovendo a capacitação institucional a todos os níveis. O CAD reconheceu o papel que a língua portuguesa desempenhava em todo o processo de cooperação, como um instrumento que podia ajudar ao desenvolvimento destes países mas considerou que o ensino da língua não é condição suficiente para o fortalecimento das capacidades humanas e institucionais. Na perspetiva do CAD a língua portuguesa deve ser vista como um instrumento de apoio ao desenvolvimento destes países e não como um objetivo em si mesmo:

While language is an important tool for identity building within society, as is the case in Timor-Leste, the objective of language proficiency may be eclipsing broader capacity objectives (...). Focusing efforts on upgrading the language skills of individuals without tackling the weakness of the organisations and systems in which they work also can undermine local capacity or, at best, results in minimal impact. In this sense, language should be seen as an instrument for fostering development. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.509)

Por fim, para que a eficácia da ajuda pudesse ser mais facilmente medida, Portugal foi encorajado a adotar uma cultura de avaliação de resultados, com este Exame a realçar a necessidade de ser criada uma divisão de avaliação no IPAD e de ser elaborada uma estratégia de avaliação.

2.5.4 EXAME DE 2010

O Exame elaborado em 2010 reconheceu o desenvolvimento significativo do programa de cooperação português ao longo dos últimos cinco anos, destacando as melhorias significativas verificadas ao nível organizacional, de coordenação e de gestão e, tal como os relatórios prévios, analisou diferentes aspetos da ajuda promovida por Portugal, nomeadamente as suas orientações estratégicas, a coerência das políticas de desenvolvimento, o volume, distribuição, organização, gestão e eficácia da ajuda, assim como os progressos na área da apropriação e do alinhamento.

O Relatório reconheceu que Portugal fez um bom trabalho na implementação de grande parte das recomendações apresentadas no exame anterior, conseguindo ultrapassar muitas das fragilidades apontadas em 2006. O CAD reconheceu os esforços empreendidos por Portugal na construção de uma estratégia de cooperação mais clara, coerente e eficiente, com uma

aposta forte na aprovação de legislação e na promoção da coordenação interministerial e reconheceu as melhorias significativas ao nível organizacional, afirmando, em termos gerais que:

Portugal has improved its aid programme significantly over the last five years. It has established a whole-of government approach to security and development challenges, and new legislation (...). This legislation puts Portugal ahead of many other donors in addressing coherency challenges, and now needs to be implemented vigorously. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.512)

No Relatório de 2010 ficou registada a melhoria significativa da qualidade da ajuda e da sua eficácia, sobretudo devido ao estabelecimento de prioridades claras e mensuráveis, com a afetação dos recursos de ajuda pública ao desenvolvimento a ser centralizada nos ODM e canalizada para os setores e atores mais vulneráveis.

Nesta fase competia ao IPAD a aprovação de todas as atividades de cooperação desenvolvidas, com o Comité a reconhecer o desafio que constitui coordenar um sistema fragmentado, considerando, contudo, que continuava a ser necessário centralizar a ajuda num organismo com maior poder decisivo.

À semelhança dos Relatórios anteriores foi uma vez mais mencionada a forte centralização geográfica da ajuda nas seis ex-colónias, estados frágeis e em vias de desenvolvimento, sendo referidas no Relatório razões históricas e de partilha da mesma língua para a manutenção desta centralização. Como podemos observar no quadro 6, cinco dos seis principais países parceiros eram, em 2010, considerados países menos desenvolvidos (*least developed countries*) e quatro considerados estados em situação de fragilidade (*fragile states*), situação que não sofreu alterações substanciais:

Quadro 6: Países Parceiros Prioritários de Portugal

Priority partner countries	Portuguese-speaking	Least developed country	Fragile state	Small island developing state
Angola	X	X	X	
Cape Verde	X			
Guinea-Bissau	X	X	X	
Mozambique	X	X		
São Tomé and Príncipe	X	X	X	X
Timor-Leste	X	X	X	X

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2010, p.44)

No último Relatório Portugal tinha igualmente sido aconselhado a elaborar uma política de avaliação e a implementar uma gestão centrada nos resultados, aspeto em que o Comité considerou que foi feito algum avanço por parte do IPAD uma vez que “the evaluation function within IPAD now reports directly to the organisation’s president and has its own budget line, giving it some autonomy. It has established follow-up mechanisms and has drafted an evaluation policy, which now needs to be approved” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.521). Em 2010 o CAD considerou que Portugal devia envidar esforços para honrar os seus compromissos de volume de ODA (Official Development Assistance), canalizando o seu orçamento de forma eficiente, estabelecendo metas realistas de

aumento da APD, continuando a aumentar o focus setorial e a investir em projetos de grande dimensão. A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2010) apresentou o que considera serem os progressos de Portugal desde a avaliação de 2006, reconheceu o esforço de Portugal para aumentar os níveis de eficácia da sua ajuda, mas afirmou que o progresso em implementar os princípios da *Declaração de Paris* tem sido misto, definindo um conjunto de 12 Princípios Básicos que Portugal devia adotar numa nova abordagem para desenvolver as suas capacidades, informação que apresentamos em anexo⁷².

2.5.5 EXAME DE 2015

A mais recente avaliação inter pares do CAD da OCDE à cooperação internacional desenvolvida por Portugal teve lugar em 2015.⁷³ Apesar dos esforços para agir em uníssono com os restantes Estados-Membros da União Europeia, desde a avaliação de 2010 Portugal atravessou uma grave crise financeira, que se repercutiu, inevitavelmente, na diminuição de fundos disponíveis para afetar à APD. A avaliação de 2015 reconheceu o esforço de Portugal por manter o seu programa de ajuda externa desde a crise económica, enfatizando a necessidade de Portugal delinear um plano para evitar um novo declínio e para que possa atingir as metas internacionalmente acordadas. A mais recente avaliação salientou, contudo, que Portugal não atingiu a meta definida, com a APD portuguesa a diminuir em três anos consecutivos, num valor que equivale a 0,19% do Rendimento Nacional Bruto, abaixo da média de 0,3% dos membros do CAD da OCDE e muito afastado da meta de 0,7% dos doadores das Nações Unidas e da UE. Estas percentagens demonstram que Portugal necessita de assumir compromissos mais realistas, em coerência com a recuperação económica do país. O CAD definiu a política de cooperação portuguesa como tendo uma visão definida relativamente ao futuro, no que define como “forward-looking vision”, uma forte concentração geográfica e um forte compromisso com os países parceiros, características que poderiam revelar-se mais eficientes se Portugal se compromettesse a aumentar o volume da ajuda e a coordenação da sua cooperação para o desenvolvimento. O Relatório elaborado em 2015 analisou a capacidade de Portugal de implementar as recomendações referentes às suas políticas e programas em matéria de cooperação para o desenvolvimento, apresentadas nos Relatórios anteriores⁷⁴, analisando sete indicadores:

- Estratégia, Política e Visão: Esforço integrado em prol do desenvolvimento
- Visão e Política de Cooperação para o Desenvolvimento
- Afetação da Ajuda Portuguesa
- Organização e Gestão da Cooperação Portuguesa
- Implementação e Parcerias
- Gestão centrada nos resultados e prestação de contas

⁷² A informação relativa aos progressos de Portugal desde a avaliação de 2006, ao progresso de Portugal na implementação dos compromissos de eficácia da ajuda e aos princípios básicos que Portugal deve adotar encontra-se disponível no anexo 14 e 15.

⁷³ Informação disponível em <http://www.oecd.org/newsroom/portugal-necessita-de-aumentar-a-sua-ajuda-ao-desenvolvimento-e-melhorar-a-supervisao.htm> e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2015b, 2015c).

⁷⁴ A informação mais detalhada encontra-se disponível nos anexos (ver anexo 16).

- Ajuda Humanitária

O Relatório verificou que Portugal dispõe de uma ampla abordagem estratégica para o desenvolvimento que se reflete na coordenação das políticas, dispondo, igualmente de diretrizes políticas e estratégias claras, adequadas à sua finalidade, em conformidade com os compromissos e orientações internacionais. O CAD verificou que a abordagem do membro à forma como implementa o seu programa conduz a uma ajuda de qualidade nos países parceiros, maximizando o impacto do seu apoio mediante um sistema de planeamento e de gestão centrado nos resultados, na aprendizagem, na transparência e na prestação de contas.

Para que as suas políticas para o desenvolvimento sejam mais eficazes e coerentes, o CAD considerou que Portugal deve investir na análise e acompanhamento do impacto das suas políticas setoriais nos países em desenvolvimento, tomando medidas para responder a inconsistências e incoerências; deve reverter o decréscimo da ajuda a países menos avançados e manter o envolvimento nos países com maiores necessidades.

A criação do Camões, ICL, entidade responsável pela gestão do complexo sistema de cooperação, com a competência de dirigir, coordenar e supervisionar toda a cooperação portuguesa, aumentou a eficiência, contudo, em 2015, foi considerado que o Camões, ICL estava a ter dificuldade em cumprir o seu mandato de coordenação e supervisão de todo o programa de desenvolvimento.

Apesar da grave recessão económica e do subsequente Programa de Ajustamento Económico, o país permanece empenhado no cumprimento da sua meta em matéria de APD, com a OCDE a definir a visão de Portugal como ambiciosa e focada no futuro, procurando dar mais capacidade de resposta às necessidades dos países parceiros e tornando a ajuda mais alinhada com as áreas em que Portugal considera ter vantagens comparativas.

A OCDE caracterizou o complexo sistema de cooperação para o desenvolvimento de Portugal – com o envolvimento de 57 entidades públicas distintas, cada uma com o seu próprio orçamento e capacidade de execução – como uma vantagem e uma desvantagem para uma programação de qualidade, na medida em que envolver tantos intervenientes permite a Portugal tirar partido da riqueza e diversidade das competências especializadas de toda a administração pública, mas afirmando que este complexo sistema pode também colocar desafios na implementação de um programa coerente e de elevada qualidade.

Por fim, a OCDE reconheceu que desde o último exame pelos pares (em 2010) Portugal fez progressos no cumprimento de alguns dos compromissos internacionais em matéria de eficácia do desenvolvimento, que prestou aos seus parceiros um financiamento mais previsível e a longo prazo e que houve um maior envolvimento dos parceiros na conceção, acompanhamento e avaliação conjunta dos programas, o que reflete o compromisso com o princípio da apropriação pelos países e de responsabilização mútua. A OCDE definiu que Portugal deve começar a identificar e acompanhar de perto os resultados e os impactos do seu trabalho a fim de avaliar plenamente o desempenho do seu programa de APD.

2.6 ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA: PRINCIPAIS ATORES

Durante um longo período, a política de Ajuda Pública ao Desenvolvimento em Portugal caracterizou-se pela dispersão institucional assim como pela desconexão entre a definição de políticas específicas e a sua implementação, aspetos que foram alvo de sucessivas críticas por parte dos Relatórios do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE, por serem considerados obstáculos à eficácia e coerência da política de cooperação portuguesa. Para solucionar esta questão e melhorar as formas de coordenação da ajuda tornou-se necessário dotar o dispositivo central da cooperação de responsabilidades claras, promovendo uma coordenação da ajuda baseada numa programação geográfica e setorial que garantisse a complementaridade de esforços, evitando a sua duplicação (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2003). Apesar deste modelo de cooperação apresentar vantagens inerentes, promovendo “um maior aproveitamento das sinergias resultantes da conjugação de ações desenvolvidas pelos vários agentes”, detém igualmente aspetos menos vantajosos, ao assentar “numa assinalável tendência para resultados mais caóticos, menos coerentes e eficazes” (Sangreman, 2009, p.41). Para Sangreman (2009, p.39), até 1999 o modelo de cooperação desenvolvido por Portugal baseava-se em motivações dispersas, na indefinição de objetivos e de prioridades, “num caos na organização dos actores, com um conjunto muito grande de entidades públicas e privadas a quererem ter intervenção na Cooperação, com uma filosofia de independência uns em relação aos outros e um voluntarismo enorme”. A inexistência de uma estratégia global, assim como a falta de mecanismos de controlo e de coordenação enfraqueceram a competitividade nacional junto dos parceiros internacionais, com a natureza descentralizada do modelo de cooperação portuguesa a traduzir-se na existência de uma variedade de atores (Organismos da Administração Central, Regional e Local, Ministérios, Universidades, Câmaras Municipais, Fundações, Associações e Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento), tornando difícil o controlo político e a coordenação entre as iniciativas desenvolvidas por cada entidade (Fernandes, 2005).

A estrutura da cooperação portuguesa possui um vasto leque de atores, estatais e não-estatais, com objetivos, capacidades de intervenção e fontes de financiamento complementares. Numa fase prévia, apesar de caber ao Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) a responsabilidade política pela condução da cooperação para o desenvolvimento como parte integrante da política externa portuguesa, este organismo encontrou sérias dificuldades em assegurar um comando efetivo, em planear, programar e coordenar com rigor e eficácia os diversos programas e os diversos agentes envolvidos em atividades de cooperação.

Na figura 10 encontramos representados os diversos atores que englobam o modelo de cooperação portuguesa na atualidade, com o Camões ICL, representado no centro, a assumir o papel de organismo central:

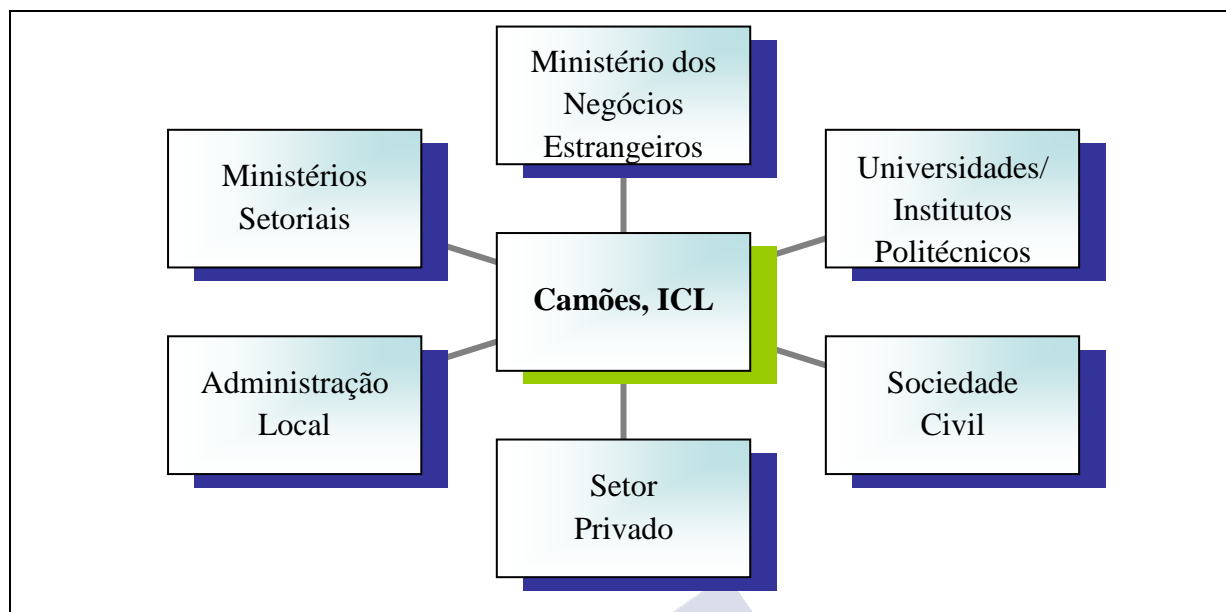


Figura 10: Atores da Cooperação Portuguesa

Fonte: Adaptado de Camões, ICL (2015, p.44)

Centremo-nos especificamente nas Instituições de Ensino Superior e apresentemos os restantes organismos nos anexos desta investigação (ver anexo 17).

▪ **Instituições de Ensino Superior (IES)**

As Instituições de Ensino Superior têm, ao longo dos tempos, assumido um papel de grande importância na cooperação portuguesa, ao colaborar nas suas áreas específicas de atuação com congéneres dos países parceiros, com o objetivo de apoiar a criação e/ou consolidação do Ensino Superior nestes países e contribuindo para a capacitação e apropriação de conhecimentos nos países em desenvolvimento. As IES e os Centros de Investigação “constituem-se como pólos de criação e transmissão de conhecimento especializado, sendo, nessa medida, parceiros relevantes para a desejada capacitação científica e tecnológica” (República Portuguesa, 2014, p.60). A cooperação universitária é regida por Acordos de Cooperação, Convénios, Memorandos e Protocolos relativos a Programas/Projetos específicos. Os projetos acordados inserem-se em domínios identificados como prioritários no âmbito dos Programas Indicativos de Cooperação (PIC) e abrangem áreas tão variadas como a Língua Portuguesa, Medicina, Direito, Ciências Jurídico-políticas, Agronomia e Recursos Naturais, Matemática, Engenharia ou Ambiente. Estes projetos envolvem a lecionação direta, a qualificação e/ou formação em exercício de docentes locais (capacitando e criando conhecimento especializado), o apoio à elaboração de programas e manuais, bem como a capacitação/reforço institucional através do desenvolvimento das competências pedagógicas e de gestão das instituições parceiras (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

Já na *Visão Estratégica* (2005) a atuação das IES era definida, sendo de destacar três vertentes fundamentais:

Quadro 7: Vertentes Fundamentais da Atuação das Instituições de Ensino Superior

1.	Formação superior especializada (licenciaturas, mestrados, pós-graduações, doutoramentos, pós-doutoramentos, bem como cursos de especialização), que contribui para a criação de conhecimento em Portugal e nos países em desenvolvimento, nomeadamente através do acompanhamento do estudante bolseiro da cooperação portuguesa, da formação de profissionais em diversas áreas e da formação de formadores;
2.	Criação de saber em matérias de cooperação para o desenvolvimento, devendo a investigação contribuir para o conhecimento das realidades e para que se encontrem estratégias comuns e soluções técnicas e indicativas para os problemas dos países;
3.	Criação e capacitação das Universidades ou estruturas similares de formação nos países parceiros, intervenções que devem corresponder aos objetivos e assumir-se claramente como projetos de cooperação para o desenvolvimento.

Fonte: Adaptado da RCM n.º196/2005, p.7197



2.7 QUADRO DE AÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA: ENQUADRAMENTO BILATERAL E MULTILATERAL

O sistema de cooperação internacional para o desenvolvimento é um sistema rico e diverso que conta com uma diversidade de formas de cooperação e com uma multiplicidade de atores que trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns. Em termos gerais, a cooperação pode assumir cinco grandes formas: *bilateral*, *multilateral*, *descentralizada*, *triangular* e *delegada*. Neste ponto da investigação centramo-nos nas duas primeiras formas: a cooperação bilateral e multilateral, sendo que a cooperação estabelecida entre Portugal e Timor-Leste se enquadra no âmbito de ação bilateral.

A cooperação para o desenvolvimento portuguesa, coordenada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões ICL, desenvolve-se a dois níveis – **bilateral e multilateral** –, sendo manifestamente mais predominante a nível bilateral. Ao utilizar o modelo de cooperação bilateral Portugal direciona a sua ajuda diretamente para os países recetores ou beneficiários no sentido de ajudar diretamente na realização de projetos ou de programas de desenvolvimento. A cooperação bilateral portuguesa situa-se sobretudo na cooperação estabelecida com os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento económico, social e cultural, bem como a melhoria das condições de vida das suas populações e visa, atualmente, contribuir para atingir os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). A cooperação bilateral, essencialmente concentrada num reduzido número de países parceiros prioritários, tem registado nos últimos anos importantes alterações decorrentes do facto de alguns países parceiros terem melhorado os seus índices de desenvolvimento (um dos quais foi Timor-Leste), enquanto outros mantiveram perfis de fragilidade. Esta situação obrigou as parcerias a adaptar-se e a evoluir para novos patamares, com os países parceiros a assumir maior liderança, apropriação e partilha de responsabilidades, numa lógica de benefícios mútuos. De acordo com o Camões, ICL (2015, p.24) a partilha de responsabilidades orçamentais “é particularmente visível em países como Angola e Timor-Leste, representando em muitas circunstâncias sensivelmente 50% dos custos, o que tem permitido mitigar eventuais efeitos negativos da existência de menos recursos”. Face a esta nova realidade, a cooperação bilateral entre Portugal e os países integrantes da CPLP (excluindo-se o Brasil e a Guiné Equatorial, país que só aderiu à CPLP em 2014) passou, desde 2015, a ser traduzida em *Programas Estratégicos de Cooperação* (PEC), os quais identificam os setores prioritários e os meios que melhor se adaptam a cada realidade para alcançar os objetivos acordados, em alinhamento com as estratégias nacionais de desenvolvimento dos países parceiros⁷⁵.

Portugal tem investido fortemente na **cooperação técnica** como ajuda às seis ex-colónias, uma das principais componentes da cooperação para o desenvolvimento a nível bilateral, definida como:

Actividades financiadas por um doador com o objectivo essencial de aumentar o nível de conhecimento, qualificações, competências técnicas ou capacidades produtivas da população do país em desenvolvimento, isto é, aumentar o stock de

⁷⁵ Informação disponível em <http://www.sec-geral.mec.pt/pagina/cooperacao-para-o-desenvolvimento>

capital intelectual desse país ou a sua capacidade em utilizar de forma mais eficaz os factores doados. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005a, p.52)

A aposta na cooperação técnica tem como objetivo apoiar o desenvolvimento institucional destes países e aumentar as qualificações, os conhecimentos e o *know-how* técnico dos seus recursos humanos, mediante a transferência de saber técnico e a atribuição de bolsas de estudo em Portugal.

O *Conceito Estratégico* (2014) considera que na análise e execução da cooperação, no plano bilateral, é essencial considerar três novos pressupostos:

1. A evolução considerável dos níveis de crescimento económico e a importância geopolítica dos PALOP e de Timor-Leste nas regiões onde se inserem;
2. O interesse e maior atenção que estes parceiros da cooperação portuguesa despertam junto de novos países e atores que tradicionalmente direcionavam o seu investimento para outras áreas geográficas;
3. Potenciais novas formas e instrumentos de cooperação com a União Europeia e com os seus Estados membros no âmbito da programação conjunta.

Estes pressupostos requerem da cooperação portuguesa a adoção de “uma abordagem diferenciada e inovadora no relacionamento com cada um dos países parceiros, que se traduzirá em novos documentos enquadramentos (República Portuguesa, 2014, p.25).

Por sua vez, a **cooperação multilateral** tem vindo a ganhar terreno nos últimos tempos perante a introdução de novos atores e de novas formas de financiar os projetos de desenvolvimento, num modelo considerado mais eficaz do que o modelo bilateral pois recorre a organizações mundiais, tornando possível solucionar problemas que não sejam circunscritos apenas a um país, mas a vários. Em 2006 reconhecia-se a insustentabilidade de manter a distinção rígida entre cooperação bilateral e cooperação multilateral, na medida em que “as ideias e as metodologias que se desenvolvem no seio do sistema multilateral condicionam e influenciam sobremaneira a cooperação que se pratica no âmbito bilateral” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.29).

A participação multilateral portuguesa continua a focar-se nos principais *fora* internacionais multilaterais, com Portugal a desenvolver o seu relacionamento com a CPLP, a UE, a ONU, a OCDE, a Conferência Ibero-Americana e as instituições financeiras internacionais. Através de programas e de projetos multilaterais, Portugal marca presença em países e em setores em que não detém uma presença significativa a nível bilateral, razão pela qual deverá promover o relacionamento com as Instituições acima referidas tendo em particular as áreas prioritárias da cooperação portuguesa, o fortalecimento do espaço lusófono, utilizando a língua portuguesa como potenciadora da constituição de redes, o reforço da colaboração com os parceiros multilaterais em áreas prioritárias ou complementares da cooperação portuguesa e a implementação de programas conjuntos com outros doadores, que permitam um maior aproveitamento de recursos (República Portuguesa, 2014).

2.8 ÁREAS DE ATUAÇÃO, EIXOS DE INTERVENÇÃO E PRIORIDADES SETORIAIS DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

A cooperação portuguesa atua em três grandes áreas – *Cooperação para o Desenvolvimento, Educação para o Desenvolvimento e Ajuda Humanitária e de Emergência* – indo ao encontro das prioridades dos parceiros de cooperação, das boas práticas e dos compromissos internacionais assumidos, nomeadamente dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para além das três grandes áreas de atuação da cooperação portuguesa, existem dois eixos prioritários de intervenção: a) Governação, Estado de Direito e Direitos Humanos e b) Desenvolvimento Humano e Bens Públicos Globais, materializados em oito prioridades setoriais, tal como disposto no quadro 8:

Quadro 8: Prioridades Setoriais dos dois Eixos de Intervenção

EIXO I: Governação, Estado de Direito e Direitos Humanos
1. Capacitação Institucional;
2. Segurança e Desenvolvimento;
EIXO II: Desenvolvimento Humano e Bens Públicos Globais
1. Educação e Ciência;
2. Saúde;
3. Ambiente, Crescimento Verde e Energia;
4. Desenvolvimento Rural e Mar;
5. Setor Privado;
6. Proteção e Inclusão Social e Emprego.

Fonte: Adaptado de <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao?highlight=WyJ0aW1vciIsInRpbW9yJ3MiXQ==>

Por se relacionar diretamente com a nossa investigação, atentemos na Prioridade Setorial da **Capacitação institucional**. O conceito de Capacitação Institucional, inserido no Eixo I – *Governação, Estado de Direito e Direitos Humanos* –, reveste-se da máxima importância, sobretudo se tivermos em conta o perfil dos países em que Portugal tem centrado geograficamente grande parte da sua ajuda ao desenvolvimento - Países Menos Avançados. As relações de cooperação desenvolvidas ao longo dos anos, sobretudo com os PALOP e com Timor-Leste, têm abrangido um conjunto de áreas relevantes para a melhoria da organização e formação da administração pública desses países, assumindo a capacitação como uma importante estratégia da cooperação para o desenvolvimento. A cooperação portuguesa tem centrado uma parte dos seus esforços em iniciativas que contribuam para a aquisição das ferramentas necessárias para a “melhoria da estrutura organizativa, dos procedimentos e dos métodos de trabalho das instituições, para que os serviços prestados sejam adequados às realidades e necessidades dos países e dos seus cidadãos” (República Portuguesa, 2014, p.27). O apoio à capacitação institucional, numa cooperação que se quer mútua entre doadores e beneficiários, deve ser encarado como “um processo continuado e de longo prazo, pelo que devem ser privilegiadas intervenções estruturantes, de média ou longa duração, para que resultem numa efetiva apropriação de conhecimento e capacidades” (República Portuguesa, 2014, p.27). Um processo de capacitação eficaz será aquele que canalize recursos e ferramentas para dotar os indivíduos/Instituições dos conhecimentos, competências, boas

práticas e ferramentas necessárias, mas também da autonomia necessária para continuar depois do término da ação, momento em que os agentes externos abandonam o terreno e em que os agentes internos passam a enfrentar, de forma autónoma, os desafios futuros.

No sentido de reforçar a qualidade da sua ação a cooperação portuguesa atua baseada num conjunto de princípios, dos quais se destacam os seguintes seis:

- Alinhamento com os objetivos da agenda internacional da cooperação para o desenvolvimento;
- Aposta em áreas de intervenção em que a cooperação portuguesa acrescenta mais-valias, como a capacitação institucional e a formação de quadros superiores e intermédios;
- Concentração da ajuda em áreas prioritárias, através de programas, projetos e ações de maior dimensão e visibilidade, alinhados com os eixos centrais da política externa e com os ODS;
- Trabalho articulado com os países parceiros, criando um novo ciclo no relacionamento e apostando na apropriação, tirando partido da rede diplomática portuguesa;
- Participação ativa nos mecanismos de coordenação e de divisão de trabalho existentes nos países parceiros;
- Reforço da avaliação sistemática das intervenções, tendo presente os resultados previstos e a definição de estratégias de saída⁷⁶.

A concretização das intervenções de cooperação para o desenvolvimento integra, entre outros, os seguintes temas: Educação para o Desenvolvimento, Saúde, Justiça, Direitos humanos e Boa Governança, Segurança e desenvolvimento, Segurança alimentar e nutricional, Género, Ambiente e Energia⁷⁷.

⁷⁶ Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao>

⁷⁷ As Áreas de Atuação da Cooperação Portuguesa encontram-se apresentadas de forma mais detalhada nos anexos (ver anexo 19).

2.9 AJUDA PÚBLICA AO DESENVOLVIMENTO NO SETOR DA EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental e universal do ser humano, uma das mais importantes áreas em que é necessário apostar para se erradicar a pobreza e para se alcançar o desenvolvimento sustentável. Em 2014⁷⁸ Laborinho declarou que a cooperação portuguesa reconhece a educação como o setor catalisador de maior importância para a mudança social, ao desenvolver competências e valores para alcançar a liberdade, a igualdade de oportunidades, a segurança e, em última análise, o desenvolvimento sustentável.

A educação é, desde o início, um dos setores-chave no apoio de Portugal ao desenvolvimento sustentável dos países parceiros e à luta contra a pobreza e contra as desigualdades sociais (prioridade setorial número 1 do Eixo II). As orientações estratégicas definidas para a cooperação portuguesa reafirmam o papel central da educação “numa tentativa de contribuir para a realização de um mundo melhor, mais estável, caracterizado pelo desenvolvimento económico e social sustentado” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011c, p.17), seguindo os princípios de alinhamento, harmonização e coerência com as políticas educativas nacionais dos países envolvidos.

Em articulação com o documento orientador *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, que elege a educação como setor-chave da cooperação portuguesa, o IPAD produziu o documento *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*, na Introdução do qual enfatiza a importância da educação para a promoção do desenvolvimento, afirmando que “ao longo das últimas décadas tem-se registado um forte consenso internacional em torno da importância da educação”, assim como na capacitação dos indivíduos que lhes permita “assumir a responsabilidade pelo seu destino e contribuir para o progresso da sociedade em que se insere[m]”, participando no processo do desenvolvimento como elementos da comunidade (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011c). A *Estratégia* foi definida como instrumento de clarificação das orientações da cooperação portuguesa junto dos parceiros e de outros países doadores e de organizações internacionais, reafirmando o papel da educação enquanto direito humano fundamental, proclamado pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948)⁷⁹.

Os apoios concedidos por Portugal na área da educação distribuem-se por diversos níveis de ensino e envolvem:

- Acordos, convénios e protocolos celebrados entre as Instituições de Ensino Portuguesas e as suas congéneres dos Países de Expressão Oficial Portuguesa;
- Projetos de mobilidade e intercâmbio de professores e estudantes;
- Programas de atribuição de bolsas de estudo destinadas a pós graduações, mestrados e doutoramentos em Instituições de formação portuguesas;
- O envio de professores portugueses para o estrangeiro;
- Revisão e desenvolvimento curricular;

⁷⁸ Laborinho, então presidente do Instituto Camões, em reunião realizada a 05 e 06 de Dezembro de 2014 na UNESCO, em Paris, com o tema *L'éducation dans l'agenda pour le développement post 2015*.

⁷⁹ A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) estabelece que toda a pessoa tem direito à educação como meio para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e que a promoção de uma educação que proporcione a aquisição de conhecimentos, valores e competências e que permita aos cidadãos valorizar-se e adaptar-se à evolução, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e equitativo, é uma obrigação dos Estados.

- Criação e consolidação de cursos de ensino;
- Apoio à conceção e utilização de materiais educativos;
- Elaboração de programas e projetos de formação inicial e contínua de professores;
- Reforço dos métodos de avaliação, gestão e administração escolar.

A *Estratégia* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011c, p.18) define dois **objetivos genéricos** para os programas de educação/formação desenvolvidos pela cooperação portuguesa:

- Operacionalizar os compromissos firmados nos *fora* internacionais;
- Aumentar a eficácia, a eficiência e o impacto da cooperação portuguesa nesta área setorial.

Para além dos dois objetivos genéricos é ainda definido um conjunto de oito **objetivos específicos**, de acordo com os compromissos assentes pela agenda internacional e tendo em conta as mais-valias da cooperação portuguesa e as necessidades da educação dos países parceiros:

Quadro 9: Objetivos Específicos para os Programas de Educação/Formação

1.	Contribuir para o alargamento do acesso a uma educação de base universal, com equidade de género;
2.	Apoiar as reformas dos sistemas educativos melhorando a oferta de ensino/formação e a sua qualidade;
3.	Reforçar o papel de sistemas específicos de ensino enquanto suportes para um desenvolvimento económico sustentado;
4.	Apoiar a formação e o aperfeiçoamento dos quadros docentes;
5.	Contribuir para o reforço institucional e a melhoria da gestão escolar em todos os níveis e sistemas de ensino, tendo em atenção a importância do diálogo e do seguimento;
6.	Incentivar a criação de redes e a inovação dos métodos e práticas pedagógicas;
7.	Contribuir para a diversidade cultural nos programas e meios didáticos;
8.	Aumentar os apoios materiais e explorar as potencialidades de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2011c, pp.18-19)

Os programas de cooperação deverão ser concebidos de forma conjunta, de modo a incentivar a mútua responsabilização, a apropriação e uma gestão mais eficiente, priorizando os subsectores mais necessitados de intervenção da cooperação portuguesa. Para que o apoio ao setor da educação seja marcado pela qualidade e pela eficácia, para que haja um verdadeiro desenvolvimento e sustentabilidade dos sistemas educativos, é necessário aplicar adequadas políticas de desenvolvimento, áreas de intervenção e prioridades estratégicas bem definidas.

2.10 ENQUADRAMENTO DA POLÍTICA MULTICULTURAL DE COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO EUROPEIA

Na política de cooperação internacional para o desenvolvimento adotada por Portugal assume inequívoca importância a União Europeia (UE), o maior doador multilateral, principal ator mundial em matéria de ajuda ao desenvolvimento, presente em todos os países em desenvolvimento, com forte capacidade de financiamento e um valioso parceiro para Portugal, e, portanto, também para Timor-Leste.

Tendo em vista dotar a política de cooperação da UE de uma maior eficácia, com melhores resultados das intervenções, de acordo com os compromissos internacionalmente assumidos, Portugal deve acompanhar ativamente as reformas em curso na União Europeia (Gomes, 2012). A política de desenvolvimento da UE defende um desenvolvimento social e humano sustentável e a integração gradual dos Países Menos Avançados na economia mundial. A promoção dos direitos humanos, da boa governação, da democracia e do Estado de direito são parte integrante deste conceito de desenvolvimento.

O *Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento*, (Conselho da União Europeia, 2005), um dos mais importantes documentos da UE no âmbito da cooperação para o desenvolvimento, surgiu no final do ano de 2005 como declaração da política de desenvolvimento da UE, centrada e desenvolvida em torno de grandes objetivos como a erradicação das situações de pobreza extrema que fazem parte da realidade de muitos países em desenvolvimento, o respeito pelos direitos humanos, a promoção dos sistemas democráticos e da boa governação. A apropriação, a parceria, o aprofundamento do diálogo político e a participação da sociedade civil são princípios da política de desenvolvimento desenvolvida pelos Estados-membros. À semelhança da restante comunidade internacional, no *Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento* (Conselho da União Europeia, 2005) defendeu-se que deve existir um maior volume da ajuda, assim como uma maior qualidade da mesma, pelo que é necessário aumentar os recursos financeiros disponíveis, mas também reforçar a sua eficácia, coordenação e complementaridade.

Apesar da crise económica que afetou diversos membros da UE, tanto esta como os seus Estados-Membros “continuam a ser o principal doador mundial de ajuda, contribuindo no seu conjunto com mais de metade do total mundial de Ajuda Pública ao Desenvolvimento e tudo indica que virá a manter este papel de liderança” (Ferreira *et al.*, 2015, p.33). Em 2012 o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) elaborou uma nova revisão da política europeia de cooperação para o desenvolvimento reconhecendo a necessidade de adotar medidas a vários níveis no sentido de aumentar a eficácia e o impacto da ajuda da UE. Como resposta à revisão do CAD e ao reconhecimento da necessidade de ajustar algumas práticas, a política europeia de cooperação tem sofrido mudanças no quadro legal, organizacional e político, definindo uma Programação da Ajuda baseada atualmente em seis Princípios Orientadores:

Quadro 10: Princípios Orientadores da Programação da Ajuda da União Europeia

1.	<i>Diferenciação</i>	Tipos e Modalidades de Ajuda diferenciados consoante o contexto de cada país;
2.	<i>Concentração Setorial</i>	Máximo de 3 setores por país; Princípios específicos para orientar a escolha dos setores;
3.	<i>Apropriação e Alinhamento</i>	Políticas e planos de desenvolvimento dos países parceiros como ponto de partida;
4.	<i>Sincronização e Flexibilidade</i>	Programação da UE corresponde ao ciclo de programas do país; Flexibilidade nos prazos temporais;
5.	<i>Programação Conjunta e Coordenação</i>	Análise conjunta e resposta conjunta; Sincronização entre os ciclos de programação da UE e dos Estados-Membros com o país parceiro;
6.	<i>Abrangência e Coerência</i>	Complementaridade entre os diferentes tipos de programação; Complementaridade entre as políticas e instrumentos da UE.

Fonte: Herrero, Knoll, Gregersen e Kokolo (2015, p.43)

2.10.1 ENQUADRAMENTO DA POLÍTICA MULTICULTURAL DE COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO NO QUADRO DA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP)

Para além do enquadramento de Portugal enquanto membro da União Europeia importa situar também a ação da cooperação portuguesa no âmbito da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa –, comunidade onde pertence desde 17 de Julho de 1996⁸⁰, data da sua constituição, juntamente com Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste juntou-se a esta Comunidade a 20 de Maio de 2002, com a conquista da sua independência, tornando-se o oitavo país membro, e a Guiné-Equatorial em 2014, tornando-se o nono membro de pleno direito. A criação desta Comunidade advém da ideia de criar “uma comunidade de países e povos que partilham a Língua Portuguesa – nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia”. A *Declaração Constitutiva* (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 1996) estabelece a necessidade de consolidar a realidade cultural que confere identidade própria aos países de língua portuguesa, de valorizar a progressiva afirmação internacional do conjunto dos países que constituem um espaço geograficamente descontínuo mas identificado pelo idioma comum e de reiterar o compromisso de reforçar os laços de solidariedade e de cooperação que os unem, conjugando iniciativas para a promoção do desenvolvimento económico e social dos seus povos e para a afirmação e divulgação da língua portuguesa.

A CPLP goza de personalidade jurídica e de autonomia financeira, sendo o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da cooperação entre os seus membros, tendo entre os seus objetivos gerais a concertação político-diplomática entre os seus Estados-membros em matéria de relações internacionais e a promoção e difusão da língua portuguesa.

⁸⁰ Nesta data, por decisão da Conferência dos Chefes de Estado e de Governo de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe institucionalizou-se uma Comunidade de quase 200 milhões de falantes de língua Portuguesa, com Timor-Leste a juntar-se a esta Comunidade em 2002 e a Guiné-Equatorial em 2014.

A institucionalização da CPLP traduziu um propósito comum: projetar e consolidar, no plano externo, os especiais laços de amizade entre os países de língua portuguesa, dando a essas nações maior capacidade para defender os seus valores e interesses, a defesa da democracia, a promoção do desenvolvimento e a criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico. A CPLP tem fortalecido o potencial de negociação de cada um dos seus Estados-membros, perante os *fora* regionais e as negociações internacionais, concentrando a sua ação sobretudo em áreas prioritárias como a educação, a saúde, o ambiente, a cidadania e a formação de recursos humanos, com os Estados-membros a trabalhar em conjunto para definir prioridades e identificar os recursos necessários para a execução dos projetos (Gomes, 2012). Para além dos recursos cedidos pelos Governos dos países membros, a CPLP utiliza também, de forma crescente, os meios disponibilizados através de parcerias com outros organismos internacionais, organizações não-governamentais, empresas e entidades privadas, interessadas no apoio ao desenvolvimento social e económico dos países de língua portuguesa. A CPLP assume como fator de unidade a língua portuguesa, vínculo histórico e património comum dos seus Estados-membros que tem fundamentado uma atuação conjunta cada vez mais significativa e influente. A língua portuguesa é utilizada como propulsora de intervenções e de constituição de redes, de forma a reforçar a capacidade de resposta dos países da CPLP aos desafios da globalização. A própria *Declaração Constitutiva da CPLP* (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 1996) reafirma a língua portuguesa como um vínculo histórico e um património comum, um meio privilegiado de difusão da criação cultural entre os povos que falam português e de projeção internacional dos seus valores culturais e um instrumento de comunicação e de trabalho nas organizações internacionais. De facto, um dos mais fortes elos de ligação entre Portugal e os seis principais países recetores da ajuda é a partilha de uma língua comum, a língua portuguesa, língua que “enquanto património comum e idioma global, tem um significativo potencial económico [tendo em conta que] os países lusófonos integram uma comunidade de 250 milhões de pessoas em quatro continentes”, comunidade que tem uma crescente influência política e económica (República Portuguesa, 2014, p.13).

A cooperação nos domínios da educação constitui um dos objetivos principais da CPLP, presente desde a *Declaração Constitutiva* (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 1996) na qual ficou estabelecida a importância da educação para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos Estados Membros, assim como a cada vez maior afirmação e divulgação da língua portuguesa. Desde 1996 (I Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP, Lisboa) e até à atualidade:

[A] CPLP, organização internacional de foro multilateral privilegiado para o desenvolvimento de ações concertadas de cooperação multilateral entre os seus Estados Membros, tem destacado a importância da ciência e da tecnologia, da inovação e da formação graduada e pós-graduada de recursos humanos como alavancas propulsoras do crescimento económico e do desenvolvimento social. (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2014, p.2)

A CPLP aprovou recentemente dois planos estratégicos para os setores da Educação, do Ensino Superior, da Ciência e Tecnologia:

1. Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)

2. Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP (2014-2020)

Em 2015 os Ministros da Educação, ou seus Representantes, dos países membros da CPLP reuniram em Díli, na *I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa*, com o objetivo de impulsionar a cooperação no Domínio da Educação da CPLP, através da adoção do *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP* e debater assuntos relacionados com os sistemas educativos dos Estados membros. Na Reunião, que contou com a participação de peritos dos Estados membros da CPLP que deram a conhecer os contextos educativos nacionais, foram debatidas as atividades prioritárias para o desenvolvimento de projetos de cooperação e apontadas linhas de interesse para a dinamização de ações de cooperação multilateral no domínio da educação. O *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)*, (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2015) aprovado nesta Reunião, documento orientador para a intervenção conjunta na área da Educação para o período de 2015 a 2020, apresenta o objetivo de definir estratégias que possam dar resposta aos interesses nacionais dos Estados membros da CPLP em matéria de educação.

Para além deste Plano foi também aprovado o *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP*, reafirmando o facto da cooperação nos domínios da Educação, da Ciência e da Tecnologia constituir um dos objetivos principais da CPLP, presente desde a *Declaração Constitutiva* (1996). A qualificação de recursos humanos, o conhecimento científico, a capacitação científica e tecnológica, a inovação e a capacitação institucional de cada Estado-membro “constituem sectores estratégicos prioritários para a cooperação multilateral no quadro da CPLP, essenciais para assegurar a equidade social, o crescimento económico e o desenvolvimento social” (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2014, p.6). Este Plano visa dotar a CPLP de um documento orientador voltado para o princípio da multilateralidade, contribuindo para o aprofundamento das ações de cooperação, para a garantia do acesso ao conhecimento académico, científico e tecnológico e para a afirmação da CPLP, através do ensino superior, ciência e tecnologia junto dos cidadãos dos Estados-membros e no contexto internacional. O *Plano Estratégico (2014-2020)* apresenta dez objetivos específicos, dos quais destacamos o seguinte por ser o que mais diretamente se relaciona com a nossa investigação:

- Propiciar o intercâmbio de conhecimento científico, através da criação de condições que garantam a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e quadros técnicos e superiores das Instituições de Ensino Superior e de Investigação dos Estados Membros da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2014, p.8).

Reconhecendo a importância do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia para a consolidação dos objetivos da CPLP, o *Plano Estratégico (2014-2020)* apresenta uma proposta de visão estratégica para um período de 6 anos (2014 a 2020), identificando seis eixos que sistematizam as ações consideradas prioritárias e que deverão ser implementadas a curto, médio e longo prazo, dos quais destacamos o Eixo II – **Mobilidade de Estudantes, Docentes, Investigadores e Cientistas Altamente Qualificados da CPLP**.⁸¹

A implementação de programas de mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos, identificada como eixo estratégico desde 1997 e até a atualidade, constitui uma área estratégica de cooperação incontornável.

Em 2016 foi ainda aprovada a *Declaração sobre a Nova Visão Estratégica da CPLP (2016-2026)*, aprovação que teve lugar na XI Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.



⁸¹ A informação relativa aos eixos, ações, objetivos e resultados esperados são apresentadas nos anexos (ver anexo 20 e 21).

2.11 EFICÁCIA DA AJUDA A NÍVEL INTERNACIONAL – COMPROMISSOS INTERNACIONAIS

O consenso internacional em torno da importância da qualidade e da eficácia da ajuda tem obrigado doadores e parceiros a uma revisão de políticas, procedimentos e práticas. Ao medirmos a eficácia da ajuda estamos a analisar em que medida os objetivos de determinada ação, projeto ou intervenção foram atingidos (ou se espera que venham ser atingidos), com impacto positivo na vida das populações dos países recetores da ajuda. A eficácia é um fator influenciável por uma grande variedade de fatores externos (boas políticas económicas e sociais, ambiente político estável e democrático, localização geográfica), fatores que fazem com que os projetos de apoio sejam mais eficazes em alguns países do que noutros. Para além disso, a eficácia depende também da canalização do tipo de ajuda correta para o objetivo pretendido (empréstimos, subsídios, bolsas, meios não financeiros, assistência técnica). Para debater tão importante questão têm sido promovidas diversas Cimeiras, Conferências e Reuniões de Alto Nível em que a comunidade internacional debate o desenvolvimento e a eficácia da ajuda, acompanha e avalia o trabalho desenvolvido ao longo dos anos e averigua os níveis de eficácia dos diversos programas. Estes Encontros permitiram alcançar diversos acordos para um consenso quanto à eficácia da ajuda, num enquadramento a nível internacional que compromete todos os intervenientes. Foram várias as Conferências Internacionais que moldaram a cooperação para o desenvolvimento dos nossos dias, nomeadamente a *Cimeira do Milénio* (2000) onde foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a *Conferência Internacional sobre o Financiamento do Desenvolvimento* (Monterrey, 2002) que aborda as questões do volume e da eficácia do financiamento da ajuda, as Reuniões de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda: Roma (2003), Paris (2005), Acra (2008) e Busan (2011), encontros que têm colocado a eficácia da ajuda no centro do debate internacional e mais recentemente a Conferência de Buenos Aires, em 2019:

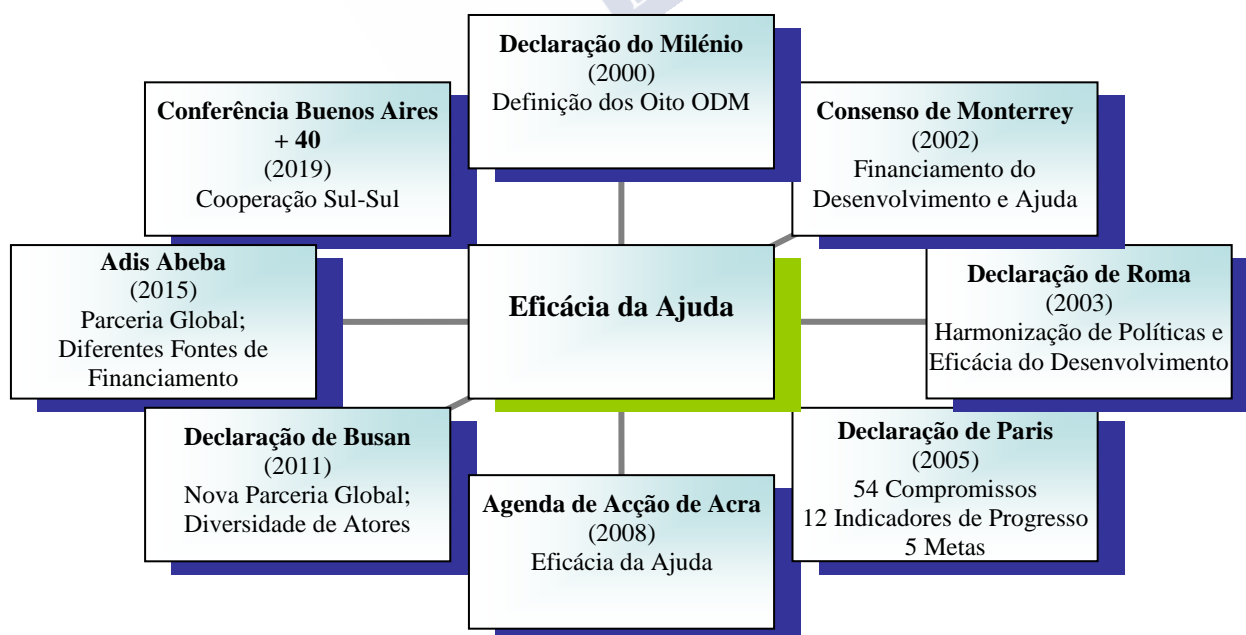


Figura 11: Acordos que moldaram a Cooperação para o Desenvolvimento
Fonte: Elaboração própria.

Atentemos de forma breve na primeira Conferência – Cimeira do Milénio, em 2000 – e na Conferência mais atual, que teve lugar em março 2019 na Argentina.⁸²

▪ Em 2000 teve lugar em Nova Iorque a **Cimeira do Milénio**, promovida pela Organização das Nações Unidas, cimeira que refletiu “as preocupações de (...) 191 países, que participaram na maior reunião de sempre de dirigentes mundiais” (United Nations, 2000a, prefácio) e que culminou com a assinatura da **Declaração do Milénio**, tendo sido estabelecidos os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)⁸³, decisivos para os desafios do desenvolvimento no século XXI e que a partir desse momento nortearam a ação dos países doadores de ajuda ao desenvolvimento. O estabelecimento de um prazo para o cumprimento dos ODM (2015) levou a comunidade internacional a concentrar esforços no cumprimento das metas, dentro do prazo estabelecido. No Prefácio da *Declaração do Milénio* (2000) Kofi Annan, então Secretário-Geral das Nações Unidas afirmava que “a Declaração do Milénio das Nações Unidas é um documento histórico para o novo século”. Em 2014, como forma de acompanhamento dos ODM, a Organização das Nações Unidas elaborou o *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: We Can End Poverty. 2015 Millenium Development Goals* (United Nations, 2014). Em 2015 os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio foram substituídos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como veremos mais adiante.

▪ Em março de 2019 teve lugar em Buenos Aires, Argentina, a Conferência Buenos Aires + 40, (BAPA + 40), a Segunda Conferência Internacional de Alto Nível da ONU sobre Cooperação Sul-Sul⁸⁴, que reuniu mais de mil pessoas, incluindo líderes políticos, do setor privado e da sociedade civil. O Encontro teve como tema central a cooperação técnica entre os países em desenvolvimento e o impacto que esta tem tido no desenvolvimento internacional.

Segundo a organização do Encontro este tipo de cooperação representa uma oportunidade para alcançar a Agenda 2030, acordada por mais de 190 países em 2015, com o objetivo de acabar com a fome e a pobreza extrema em todo o mundo. Para Chediek, enviado do secretário-geral sobre Cooperação Sul-Sul, este tipo de cooperação é “indispensável para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, um instrumento essencial para melhorar as condições de vida da humanidade.

No Encontro foi debatido o futuro deste tipo de cooperação, tendo o Secretário-geral da ONU, António Guterres, destacado que graças à cooperação Sul-Sul, “milhões de mulheres, homens e crianças saíram da pobreza extrema” e ainda que “os países em desenvolvimento alcançaram algumas das mais rápidas taxas de crescimento económico já registadas.”

No evento foram analisadas quatro décadas de tendências e foram debatidas ideias, compartilhadas experiências e demonstrado como a cooperação Sul-Sul funciona na prática.

⁸² A informação referente aos restantes acordos que moldaram a cooperação para o desenvolvimento encontram-se nos anexos (ver anexo 22).

⁸³ ODM: 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2. Atingir o ensino primário universal; 3. Promover a igualdade de género e a capacitação das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento.

⁸⁴ Informação disponível em <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1665401> e <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1664971>

2.11.1 EFICÁCIA DA AJUDA A NÍVEL NACIONAL: IMPLEMENTAÇÃO DOS COMPROMISSOS POR PARTE DE PORTUGAL

As Reuniões de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda “instalaram definitivamente a matéria da eficácia da ajuda no centro do debate internacional”, lançando novos e maiores desafios (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2009a, p.4), com Portugal a acompanhar e a participar nas discussões internacionais relativas à eficácia da ajuda, assumindo os mesmos compromissos dos outros doadores. Procurando acompanhar a prática internacional, e de forma a dar resposta aos objetivos internacionais assumidos, Portugal tem reorganizado a sua forma de atuação, reforçando as estruturas da cooperação portuguesa no terreno em termos de recursos humanos e adotando diversos *Planos de Ação* que difundiu pelos intervenientes da cooperação portuguesa. A nível nacional, fruto da crise económica vivida nos últimos anos, a questão da melhoria da eficácia da ajuda ganhou uma grande relevância, tendo sido abordada por diversos autores, como Ferreira (2011a), Ferreira (2011b) ou Ribeiro (2011), sendo considerada um elemento fulcral na cooperação para o desenvolvimento, tendo a reestruturação das políticas de cooperação sido eleita como uma preocupação central e prioritária dos países doadores.

De entre os vários *Planos de Ação* adotados por Portugal⁸⁵ destacam-se os seguintes cinco que apresentamos por ordem cronológica:

1. *Plano de Ação de Portugal para a Harmonização e Alinhamento*, 2005 (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005b);

2. *Plano de Ação de Portugal para a Eficácia da Ajuda*, 2006 (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006b);

3. *Código de Conduta da UE em matéria de complementaridade e divisão das tarefas na política de desenvolvimento*, 2007 (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2009b);

4. *Plano de Ação de Portugal para a Eficácia da Ajuda – de Paris a Acra*, 2009 (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010);

5. *Relatório de Progresso 2010 – Eficácia da Ajuda*, 2010 (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010),

2.11.2 PIRÂMIDE DA EFICÁCIA DA AJUDA

Em 2011 o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) apresentou uma *Pirâmide da Eficácia da Ajuda* em que incluiu os elementos que considerou necessários para aumentar a eficácia da sua ajuda:

⁸⁵ A informação sobre os Planos de Ação encontra-se de forma mais detalhada nos anexos (ver anexo 23).

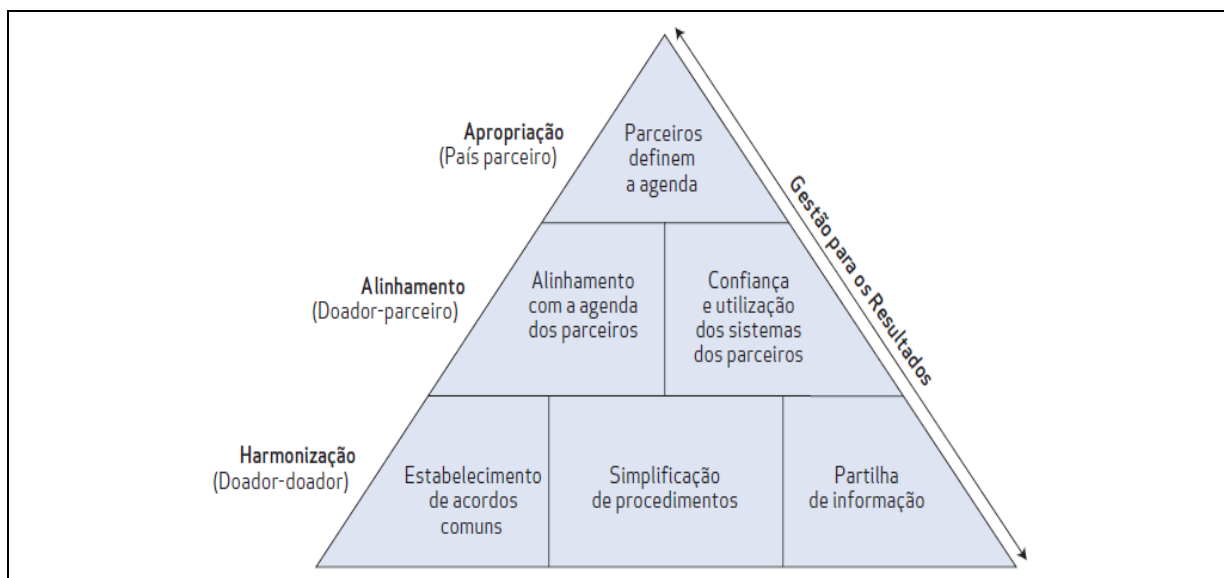


Figura 12: Pirâmide da Eficácia da Ajuda

Fonte: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2011a, p.123)

Na *Pirâmide da Eficácia da Ajuda* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a)⁸⁶ destaca-se a **Gestão para os Resultados**, elemento que abrange todo o esquema e que representa a capacidade para planificar, gerir e implementar projetos e programas com eficácia, numa tomada de decisões centrada nos resultados, mutuamente benéficos para o país recetor e para o país doador. Seguindo as boas práticas internacionais, e perante a necessidade de justificar a relevância e eficácia dos programas implementados, Portugal começou a implementar uma abordagem centrada nos resultados, com uma avaliação do impacto positivo das intervenções nas populações beneficiárias, o que implicou uma programação cuidada e um acompanhamento e avaliação constantes (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006b). No topo da pirâmide encontramos o **país parceiro**, associado ao qual surge o termo **apropriação**. Durante um longo período de tempo a definição da agenda coube exclusivamente ao país doador, assim como a canalização do investimento e a tomada unilateral de decisões. Com a **apropriação** cada país parceiro passou a ter de assumir a responsabilidade de definir as suas prioridades na agenda para o desenvolvimento e adotar estratégias de desenvolvimento em concordância com as suas políticas nacionais. A meio da pirâmide encontramos o **doador-parceiro**, associado ao termo **alinhamento**. Nesta perspetiva, o país doador apresenta-se já como um parceiro-doador, colaborando para alcançar objetivos estabelecidos em conjunto, devendo, para isso, haver um alinhamento com a agenda dos países beneficiários, sendo o apoio dos doadores baseado nos objetivos, prioridades e estratégias nacionais de desenvolvimento dos países beneficiários. Por fim, na base da pirâmide encontramos o **doador-doador**, associado ao termo **harmonização**. Nesta perspetiva há lugar ao estabelecimento de acordos comuns que vêm substituir as decisões tomadas unilateralmente. Tanto os países doadores como os países beneficiários devem

⁸⁶ Os principais termos relativos à avaliação e gestão centrada nos resultados encontram-se dispostos no *Glossário da Avaliação e da Gestão Centrada nos Resultados* (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2002), (ver anexo 24).

assumir a responsabilidade na definição conjunta de estratégias para o desenvolvimento, na gestão da ajuda centrada nos resultados e na monitorização e avaliação das políticas de desenvolvimento. Os procedimentos e práticas entre países doadores e beneficiários são mais harmonizados e transparentes, havendo uma simplificação de procedimentos, menor fragmentação da ajuda e duplicação de esforços e maior partilha de informação, diálogo e aprendizagem comum, com vista a alcançar os resultados esperados.

2.11.3 EFICÁCIA DA AJUDA: LINHAS DE ORIENTAÇÃO DOS PROGRAMAS INDICATIVOS DE COOPERAÇÃO E DOS PROGRAMAS ESTRATÉGICOS DE COOPERAÇÃO

A cooperação bilateral desenvolveu-se durante vários anos no quadro dos Programas Indicativos de Cooperação (PIC), concebidos à luz dos princípios e prioridades definidas na *Visão Estratégica* (2005) e tendo em conta os compromissos assumidos por Portugal a nível internacional. Os PIC foram o resultado de um processo de consulta e negociação com as autoridades de cada país parceiro e continham um envelope financeiro indicativo, sendo co-assinados por ambos os Governos. Elaborados de acordo com os objetivos, prioridades e calendários das estratégias de desenvolvimento dos países parceiros e de acordo com as vantagens comparativas de Portugal, os PIC abrangeram períodos de 3 a 4 anos.

De forma a ajustar os planos da programação com os países parceiros, em 2015 os PIC deram lugar aos **PEC – Programas Estratégicos de Cooperação** – nos quais são identificados os setores prioritários e os meios que melhor se adaptam a cada realidade para alcançar os objetivos acordados. Em 2015 Ferreira *et al.* mencionavam a transição de PIC para PEC como uma tentativa estratégica de alinhar a cooperação com as estratégias de desenvolvimento dos países parceiros, apontando, contudo, o caráter mais nominal que prático desta mudança⁸⁷.

Em 2011 o IPAD apresentou nove *Linhas de Orientação dos PIC* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a), linhas cuja relevância consideramos que se mantêm atualizadas com os PEC para que os programas desenvolvidos obtenham resultados positivos e que, por essa razão apresentamos nesta investigação:

▪ Organização Geográfica e Setorial

Tal como referido anteriormente, e de acordo com o disposto nos diversos Relatórios elaborados pelo CAD, é necessário haver **organização geográfica e setorial**. A decisão de ajudar um país em detrimento de outro envolve sempre uma componente política, cabendo aos decisores políticos a decisão de canalizar os seus investimentos para países com os quais

⁸⁷ Os autores defendem que:

- Os PEC continuam a definir prioridades abrangentes e generalistas e a elencar uma listagem diversificada de ações e projetos da ajuda ao desenvolvimento, sem uma abordagem estratégica integrada ou que promova a coerência das políticas.
- Prevalece a lógica do somatório de partes, em detrimento de uma abordagem mais coerente, consistente, complementar e mais focada na gestão com base em resultados.
- Os programas devem ser baseados num conhecimento profundo das realidades dos países, com abordagens, formas de atuação, objetivos e ações adaptadas a esses contextos e conjunturas.
- Continua a verificar-se um défice de coordenação e de envolvimento dos vários atores nacionais que intervêm na cooperação com os países, desde a conceção dos programas à sua avaliação (Ferreira *et al.*, 2015, p.47).

mantenham determinadas ligações, que poderão ser de ordem política, histórica, cultural ou linguística. Para além disso, a decisão de como canalizar esforços e investimentos financeiros deve ser feita de acordo com as necessidades específicas dos países recetores, nos setores onde a ajuda se revele mais eficaz para o desenvolvimento das sociedades. Em termos geográficos, a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) portuguesa tem estado concentrada num pequeno conjunto de países da África lusófona e em Timor-Leste, concentração que radica numa parceria natural com os países com os quais Portugal tem laços históricos e culturais incontornáveis. Estes seis países representam, em média, cerca de 80% do total da APD bilateral e é também neles que se desenvolve o maior número de atividades (Camões, ICL, 2015). Os fatores que diferenciam, de forma positiva, a cooperação portuguesa nos Países de Expressão Oficial Portuguesa das demais relacionam-se com o passado histórico comum e com os laços histórico-linguísticos, com a língua portuguesa como fator comum a conferir a Portugal uma vantagem comparativa.

Apesar das limitações humanas e financeiras, Portugal tem estendido estrategicamente a sua esfera de ação a outros espaços, refletindo o papel que pretende assumir no quadro internacional e as ligações históricas relevantes que pretende manter com alguns países, como é o caso de Marrocos, África do Sul, Senegal ou Indonésia, entre outros (Camões, ICL, 2015). O alargamento da esfera de ação da cooperação portuguesa é apresentado nos anexos desta investigação (ver anexo 25).

▪ **Organização Setorial**

No plano setorial as intervenções da cooperação portuguesa são programadas em função das prioridades e necessidades dos países parceiros e da existência em Portugal de instituições com capacidade e experiência adaptadas a cada realidade. Setorialmente a cooperação portuguesa tem mantido o foco nas suas áreas prioritárias de intervenção, com o apoio à redução da pobreza a representar a prioridade da APD portuguesa, com especial ênfase na Capacitação Institucional, em áreas como a Educação, Saúde, Justiça, Governo e Sociedade Civil.

▪ **A programação plurianual e a previsibilidade de ajuda** é um instrumento essencial para responder de forma adequada às prioridades geográficas e setoriais definidas, devendo a plurianualidade do Programa Orçamental de Cooperação e a previsibilidade da ajuda estar alinhada com os objetivos, indicadores e metas traçados. Portugal conta hoje com um Orçamento Integrado, executado por diferentes entidades/ministérios, que permite ter uma ideia abrangente e precisa sobre o esforço da cooperação portuguesa, assim como Planos de Tesouraria que permitem tornar transparente a execução por projeto e por país (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

▪ **O alinhamento com as estratégias nacionais de redução da pobreza** revela-se determinante tendo em conta o facto da APD portuguesa apresentar a particularidade de se concentrar essencialmente em seis países de língua portuguesa que constam entre os países mais pobres do mundo, forte argumento para que a prioridade geográfica da política de

cooperação bilateral portuguesa tenha continuidade, e que se alinhe, cada vez mais, com as estratégias nacionais de redução da pobreza dos países beneficiários.

- A **utilização dos sistemas locais dos parceiros (mobilidade de ajuda *on-budget*)** deve ter lugar sempre que possível, como meio de controlo de custos mas também como meio de responsabilização dos países recetores da ajuda, linha que tem sido seguida nos projetos estabelecidos entre Portugal e Timor-Leste, com o país beneficiário a assumir maior controlo e responsabilização nos últimos anos.

- O quinto fator é o **shadow alignment, no caso particular dos estados frágeis**. O shadow alignment é descrito como uma abordagem da parte do Estado que garante o futuro, ou seja, que é *future-proof*. “It does not give an authority or government control over resources, but does use structures, institutions or systems which are parallel but compatible with existing or potential organization of the state”⁸⁸.

- O **recurso gradual a novas modalidades de ajuda** como meio de complemento da cooperação bilateral, com a inclusão de novas fontes de financiamento e de novos atores, poderá dar lugar a modelos de cooperação multilateral, descentralizada, triangular ou delegada.

- A **gestão orientada para os resultados** tem sido um dos fatores referidos pelo CAD da OCDE (já desde 2006), com Portugal a ser aconselhado a elaborar uma política de avaliação e uma gestão centrada nos resultados, reconhecendo-se que o enfoque central deveriam ser os resultados práticos obtidos, apresentados de forma a justificar perante a opinião pública dos países doadores a relevância e eficácia dos programas implementados (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a). Em Relatórios posteriores o Comité de Avaliação da OCDE reconheceu os esforços levados a cabo por Portugal, ao aumentar o controlo e a coordenação sobre os seus programas, diminuindo a descentralização, aumentando a capacidade de organização e de coordenação dos projetos. O compromisso com a gestão centrada nos resultados é visível nos PEC desde 2015⁸⁹.

- O **alargamento da participação a actores não-públicos** revela-se essencial dada a emergência de novos atores, com diferentes interesses e influências político-estratégicas, devendo a política de cooperação estar aberta à promoção de parcerias inclusivas e abrangentes, com benefícios mútuos, envolvendo os cidadãos e o setor privado.

A cooperação portuguesa, assente numa estrutura descentralizada com um vasto leque de atores, estatais e não-estatais, com objetivos e capacidades de intervenção complementares,

⁸⁸ Informação disponível em https://definedterm.com/shadow_alignment

⁸⁹ Os PEC seguem as seguintes regras:

- Ser ancorados nos resultados das avaliações aos Programas anteriores;
- Ser flexíveis por forma a reorientar o programa face a necessidades de reprogramação identificadas;
- Ter um compromisso explícito na gestão dos programas e projetos de cooperação numa ótica de gestão por resultados;
- Incorporar a análise de risco;
- Identificar os principais programas e projetos para o período de vigência do PEC e o compromisso com a monitorização e avaliação dos mesmos (Camões, ICL, 2015, p.63).

deverá mostrar capacidade de se adaptar a um panorama internacional renovado, potenciando diferentes fluxos e fontes de financiamento em benefício do desenvolvimento sustentável dos países parceiros, mobilizando recursos numa abordagem holística, em linha com a abordagem contida na Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável⁹⁰.

▪ O nono e último fator definido pelo IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a) é a **coordenação, harmonização e complementaridade com outros doadores**. O debate sobre a gestão da ajuda tem-se centrado na simplificação, alinhamento, harmonização e complementaridade dos instrumentos e processos utilizados, numa tentativa de assegurar que os recursos disponíveis são utilizados de forma eficaz e se destinam às prioridades previamente acordadas, numa tentativa de tornar as relações entre doadores e recetores mais justas e equilibradas. Contudo, e apesar dos esforços empreendidos por Portugal para transformar as suas práticas e procedimentos da ajuda externa, o nosso país tem demonstrado dificuldade em cumprir as metas estabelecidas, sobretudo devido às restrições impostas pelo esforço de consolidação do défice orçamental. Apesar de não ter conseguido alcançar as metas estabelecidas, Portugal assumiu claramente os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), e posteriormente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como elementos-âncora da atividade de cooperação, procurando traduzir para o plano prático o conjunto de compromissos internacionalmente assumidos (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

⁹⁰ Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/parceiros>

2.12 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Uma das questões que levantamos nesta investigação prende-se com a avaliação dos projetos de capacitação institucional estabelecidos entre Timor e Portugal. A forma como os estudantes timorenses são acompanhados e avaliados, em que moldes se processa esta avaliação, em que momentos tem lugar e quem a executa são questões que nos interessa auscultar a partir do ponto de vista e da experiência particular das amostras selecionadas (ver objetivo específico 3. *Indagar como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação)* – Período Migratório – da entrevista aplicada aos estudantes timorenses e objetivo específico 4. *Recolher a opinião dos docentes relativamente à política de avaliação destes estudantes e às consequências de uma possível avaliação final negativa* – Período Migratório – da entrevista aplicada aos docentes da Universidade de Évora. Para além destas questões interessa-nos também inquirir os entrevistados sobre a sustentabilidade destes projetos, tentando compreender se consideram que esta modalidade de cooperação corresponde às expectativas e necessidades do país beneficiário, em que medida existe uma relação custo-benefício positiva, e sobretudo se consideram que esta medida terá efeitos a longo prazo visíveis.

A avaliação tem por finalidade determinar a relevância e o grau de cumprimento dos objetivos, bem como a eficácia, impacto e sustentabilidade de uma intervenção, podendo ser realizada em diferentes momentos do ciclo do projeto, durante a implementação (*mid-term evaluation*), no final do projeto (*final evaluation*) ou depois do projeto ter terminado (*ex-post evaluation*). O processo de avaliação deve fornecer aos decisores, bem como às organizações parceiras, informação útil e credível, análises, recomendações e evidências sobre as práticas que lhes permitam uma tomada de decisão mais esclarecida (Camões, ICL, 2016b). A avaliação é uma ferramenta de apoio que permite promover a transparência e a prestação de contas junto da opinião pública e dos países parceiros. Perante uma opinião pública (nacional e internacional) que exige maior disponibilidade de informação, transparência e coerência das políticas de cooperação, com uma comunidade de doadores que exige acompanhar o impacto das ações desenvolvidas, o acompanhamento e a avaliação tornaram-se mecanismos fundamentais⁹¹.

Em Portugal o conceito de avaliação de programas de cooperação foi introduzido pela primeira vez em 1994, no âmbito da lei orgânica do Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP) e no seguimento do 1º exame à ajuda portuguesa pelo CAD da OCDE, em 1993. Contudo, o ICP cingiu-se à enumeração das atividades efetuadas, fazendo uma análise e avaliação das atividades desenvolvidas que pode ser considerada bastante limitada quando comparada com a do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento que, anos mais tarde, demonstrou já um esforço no sentido de aprofundar questões e de abordar um número cada vez maior de

⁹¹ Face a estas exigências, diversas organizações internacionais criaram os seus próprios Comitês de acompanhamento e avaliação das políticas, como o PNUD (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas), que publica anualmente o *Relatório de Desenvolvimento Humano* e o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE, que publica regularmente Relatórios sobre o acompanhamento dos projetos dos países-membros, como vimos anteriormente.

áreas, não registando, contudo, uma clara política de avaliação que permitisse uma análise comum de todos os intervenientes. Em 2005, Mesquita (2005) apontava como crítica à cooperação portuguesa a inexistência de uma cultura de avaliação que acompanhasse todo o processo de cooperação sobretudo tendo em conta o seu caráter descentralizado. Desde então vários foram os esforços empreendidos por Portugal para dar resposta às críticas referentes à inexistência de uma cultura de avaliação e referenciados por Mesquita em 2015, data em que o autor falava já numa *Cultura de Avaliação no Setor da Cooperação para o Desenvolvimento* e em 2017 por Afonso, autor que abordou a questão do percurso e desafios da avaliação na cooperação portuguesa.

Em 2012 a avaliação da cooperação portuguesa era já considerada uma das atribuições do Camões, com vista a melhorar a racionalidade, eficácia e eficiência da ajuda, seguindo os parâmetros acordados no âmbito do CAD da OCDE e da União Europeia. Face à emergência de novas dinâmicas, novos atores e novos doadores, é essencial o reconhecimento governativo de que o sucesso das intervenções de desenvolvimento passa pela forma como as mesmas são projetadas, acompanhadas e avaliadas, assegurando que a ajuda é fornecida de forma eficaz e transparente, em linha com as necessidades dos países parceiros, permitindo dar conta dos resultados das atividades de cooperação e incorporando as lições aprendidas na formulação e execução de novas intervenções.

A necessidade de prestar contas sobre a forma como se gere e utiliza os recursos disponíveis e a preocupação em utilizá-los de forma eficiente requer a existência de um bom sistema de avaliação que assegure análises sólidas, que fundamente conclusões e recomendações úteis, um instrumento de gestão que permita compreender as razões do maior ou menor sucesso das intervenções, de forma a melhorar o desempenho de intervenções futuras (Camões, ICL, 2014a).

A avaliação deve estar no centro das preocupações da cooperação portuguesa, com o reforço da *cultura de avaliação* a envolver a participação dos diferentes parceiros, tendo os seguintes objetivos centrais, de acordo com a República Portuguesa (2014, p.82):

- A apresentação de resultados e uma afetação de recursos mais objetiva e coerente, na tomada de decisão e na hierarquização de prioridades dos projetos;
- A incorporação, em tempo útil, das recomendações e lições aprendidas de projetos em curso;
- A análise e estudo detalhado de estratégias de saída, assegurando de forma programada a apropriação dos resultados e dos processos.

Para alcançar estes objetivos, a avaliação deve permitir:

- *Aprender lições* – compreender por que motivo determinadas atividades são mais ou menos bem-sucedidas, permitindo aprender com a experiência e incorporar os ensinamentos em futuras intervenções;
- *Prestar contas* – fornecer uma base objetiva para a transparência da prestação de contas aos principais detentores de interesse;

- *Mostrar resultados* – os resultados da avaliação podem constituir um importante contributo para a afetação dos recursos, na hierarquização de prioridades e na definição do orçamento de um projeto, programa ou política;

- *Aumentar o conhecimento* – a avaliação deve contribuir para aumentar o conhecimento sobre um determinado domínio, as suas possibilidades e limitações como instrumento de mudança económica e social (adaptado de Camões, ICL, 2016b, p.6).

2.12.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS

Neste ponto levantam-se algumas questões concretas relacionadas com a nossa investigação:

- Os projetos que permitem a mobilidade de estudantes entre Portugal e Timor-Leste são acompanhados por uma política de avaliação clara e previamente definida?

- A quem cabe a avaliação destes estudantes (a Portugal, a Timor-Leste ou uma avaliação conjunta)?

- Em que moldes se realiza essa avaliação?

- Em que medida esta modalidade de ajuda corresponde às expectativas e necessidades do país beneficiário?

- Em que medida se aprende com a experiência para o trabalho futuro?

- Que conclusões e recomendações se retira da avaliação a estes projetos?

A informação que nos permita dar resposta a estas questões é escassa, sobretudo quando tentamos aceder a informação relativa à mobilidade de estudantes entre Timor-Leste e Portugal, razão pela qual tentaremos encontrar algumas respostas na segunda fase desta investigação através das entrevistas quer aos estudantes timorenses que se encontram a frequentar cursos de mestrado e de doutoramento na Universidade de Évora quer aos professores portugueses que acompanham o percurso académico destes estudantes.

O acompanhamento e a avaliação de projetos de desenvolvimento devem ser aplicados em todas as fases de um projeto, desde o seu planeamento até à fase pós-execução, para garantir o cumprimento dos objetivos e a qualidade do projeto, para que seja possível tomar decisões informadas e para que os parceiros possam ser mutuamente responsáveis pelos resultados obtidos. O CAD da OCDE (Camões, ICL, 2014a, pp.15-16) definiu cinco critérios base de qualquer processo de avaliação: Relevância, Eficácia, Eficiência, Impacto e Sustentabilidade, que todos os seus membros deverão seguir na aplicação das políticas de avaliação⁹². A avaliação de projetos envolve uma diversidade de elementos e de questões que é necessário ter em conta, nomeadamente: porque se avalia, qual é o objeto da avaliação, que tipos de avaliação temos ao nosso dispor, quem avalia, em que momento, onde e que

⁹² O critério da **Relevância** pretende assegurar que os objetivos de uma intervenção de desenvolvimento correspondem às expectativas e necessidades do país beneficiário e às políticas dos parceiros e dos doadores. O critério da **Eficácia** pretende analisar em que medida os objetivos da intervenção de desenvolvimento definidos foram, ou não, alcançados. O critério da **Eficiência** mede a relação custo-benefício, avaliando a produtividade da intervenção, no sentido em que ela será tanto mais eficiente quanto menores forem os custos para atingir os objetivos definidos. O quarto critério, o **Impacto**, deve medir as consequências globais de um projeto, programa ou política sobre o contexto em questão, avaliando os efeitos a longo prazo e por fim a **Sustentabilidade** mede a probabilidade dos benefícios resultantes de uma intervenção de desenvolvimento, após a sua conclusão, perdurarem a longo prazo.

resultados esperamos do processo de avaliação. A informação referente à diversidade de elementos que a avaliação de projetos envolve encontra-se de forma mais detalhada nos anexos (ver anexo 26).

Avaliar uma ação de cooperação para o desenvolvimento não se deve resumir a monitorizar os resultados obtidos, devendo incluir uma reflexão sobre o que aconteceu, analisando os efeitos dessa ação. A avaliação assume um caráter de extrema importância para que as pessoas envolvidas nessa atividade possam refletir sobre o que foi e o que não foi alcançado, permitindo descobrir as potencialidades e fraquezas de um programa, chegando a uma apreciação sobre se a atividade correspondeu ao custo e esforço envolvidos e aprendendo com a experiência para o trabalho futuro.

Durante um longo período coube exclusivamente ao país doador a definição da agenda, havendo uma tomada unilateral de decisões, num processo de total *apropriação*. Pouco a pouco o país doador começou a apresentar-se como um parceiro-doador, havendo um maior *alinhamento* com a agenda dos países beneficiários no sentido de alcançar objetivos estabelecidos em conjunto. Na perspetiva atual as decisões tomadas unilateralmente foram substituídas pelo estabelecimento de acordos comuns, havendo uma maior *harmonização* de todo o processo, com partilha de informação, diálogo e aprendizagem comum, com vista a alcançar os resultados esperados. Os países beneficiários de ajuda estão cada vez mais envolvidos em todos os aspetos, incluindo na avaliação dos projetos.



2.13 DESAFIOS DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Inserida num quadro cada vez mais complexo e interligado, a cooperação portuguesa enfrenta atualmente desafios importantes resultantes dos compromissos assumidos no quadro das Nações Unidas e da União Europeia. Vários têm sido os desafios com que Portugal se tem deparado no âmbito do novo quadro da cooperação internacional para o desenvolvimento, vendo-se obrigado a reformar o seu mecanismo de cooperação. O panorama global da cooperação para o desenvolvimento tem sofrido uma evolução sem precedentes perante uma forte complexificação do sistema que inclui o alargamento do número de atores envolvidos (sociedade civil e setor privado) e o aumento da intervenção de doadores emergentes (muitos simultaneamente recetores de ajuda), fatores que vêm desafiar as conceções até então vigentes sobre a distribuição da riqueza mundial. Perante este complexo panorama levantam-se algumas importantes questões – qual poderá ser o papel de um pequeno doador como Portugal nesta nova arquitetura mundial? Que opções tem Portugal ao seu dispor para poder assegurar uma cooperação para o desenvolvimento eficaz e sustentável? Estas questões são ainda mais pertinentes se considerarmos o facto de Portugal ser habitualmente identificado como pertencendo ao grupo do Norte desenvolvido, apesar de possuir capacidades financeiras mais limitadas do que certos países do Sul, possuindo uma reduzida capacidade de intervenção a nível internacional quando comparado com Estados com maiores recursos disponíveis para afetar à APD. Sendo Portugal um pequeno doador, os recursos à disposição da cooperação portuguesa serão sempre parcos em proporção aos desafios de desenvolvimento que se colocam nos países parceiros. A disponibilização de verbas para afetar aos programas de cooperação influencia o trabalho desenvolvido, contudo, mais do que a quantia disponível, o importante é a forma como essas verbas são direccionadas e aplicadas.

A cooperação portuguesa tem sido alvo de diversas críticas ao longo dos tempos, já referenciadas ao longo desta investigação, nomeadamente:

- Falta de controlo político, definição estratégica, organização e coordenação;
- Descentralização de decisões administrativas e políticas;
- Incoerência das políticas;
- Inexistência de uma estratégia global visível;
- Dificuldade na identificação de prioridades;
- Extensa multiplicação de iniciativas;
- Dispersão de recursos por numerosos projetos de pequena dimensão;
- Excessiva concentração da ajuda prestada;
- Falta de continuidade e sustentabilidade dos projetos;
- Falta de impacto em termos de desenvolvimento para o país beneficiário;
- Falta de visibilidade política.

Para o IPAD “não obstante o facto de este elenco de críticas não ser aplicável a numerosas iniciativas valiosas da Cooperação Portuguesa, deve reconhecer-se que ele corresponde a um retrato identificável de muitos projectos ao longo dos anos” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.51). Portugal continua a ter como política

definidora uma grande **concentração da ajuda prestada, geograficamente e setorialmente**, aspeto que tem sido apontado como uma das maiores críticas à cooperação portuguesa. A maior parte da APD mantém-se, como vimos, direcionada às seis ex-colónias, países com características geográficas, culturais, sociolinguísticas e sociais distintas das portuguesas e cujo período pós independência tem sido marcado por diferentes tentativas de desenvolvimento económico e social. Apesar das similaridades que estes seis países apresentam (entre elas a língua portuguesa), Cabo Verde e São Tomé e Príncipe destacam-se pelos esforços no sentido do desenvolvimento, enquanto que Angola, Guiné-Bissau e Moçambique “se viram enredados em conflitos que culminaram em guerras civis que destruíram infraestruturas e colheram muitas vidas” (Costa & Sousa Jr., 2014, p.166). Timor-Leste (país cuja situação exploraremos de forma mais aprofundada no capítulo seguinte desta investigação), cuja independência emerge como resultado do Referendo realizado em 1999, não se viu livre de grande conflito interno e de momentos marcantes de violência, sendo neste momento um país centrado em envidar esforços no sentido de alcançar maiores níveis de desenvolvimento. A nível económico Costa e Sousa Jr. (2014) destacam Angola, Moçambique e Timor-Leste, afirmando que estes países apresentaram na última década níveis de crescimento anual bastante significativos, sem que isso tenha, contudo, representado alterações ao nível do Índice de Desenvolvimento Humano e Cabo Verde, país que revelou um considerável nível de amadurecimento da sua democracia.

A concentração geográfica da ajuda prestada tem sido referida nos vários exames feitos à cooperação portuguesa pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que define o programa de cooperação portuguesa como diretamente relacionado com a herança colonial e com a manutenção dos laços históricos, linguísticos e culturais com as antigas colónias. Esta característica tem, no entanto, sido reconhecida por diversos governantes portugueses como um aspeto positivo, um meio de manutenção dos laços históricos com as ex-colónias, posição em que se mescla a cooperação presente e futura com os laços do passado. Por outro lado, tem havido da parte dos governantes portugueses, um crescente reconhecimento da necessidade de descentralizar a ajuda prestada. Portugal tem ouvido atentamente as avaliações do CAD da OCDE nos vários exames feitos à cooperação portuguesa e tem participado ativamente nos mais diversos *fora* internacionais, comprometendo-se a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), à semelhança de outros países doadores que, no entanto, se apresentam com maior poderio económico e com um contexto económico mais estável, possuindo, conseqüentemente, verbas mais elevadas para afetar aos seus projetos de cooperação. Apesar desta forte concentração geográfica, muito por força de imposição internacional, a cooperação portuguesa tendo vindo, pouco a pouco, a abrir portas a uma maior diversificação dos destinos dos fluxos, esforçando-se por abranger um maior número de beneficiários.

Para além da forte concentração da ajuda prestada, a **multiplicidade de atores** que a cooperação portuguesa envolve pode revelar-se um desafio à obtenção de resultados efetivos, podendo resultar numa fragmentação da ajuda (Camões, ICL, 2015).

A **descentralização da tomada de decisões** é outro fator em que a cooperação portuguesa recebeu críticas e que tem tentado alterar, nomeadamente no que respeita a falta de recursos humanos no terreno que permita conhecer melhor a realidade dos países parceiros, acompanhando e avaliando a execução dos projetos e participando, direta e localmente, no diálogo político com os Governos recetores.

Outra dificuldade apontada à APD portuguesa foi o **ajuste aos reais interesses e necessidades dos países beneficiários**, distintos muitas vezes dos interesses e necessidades portugueses e que devem ser tidos em conta na definição dos objetivos e das estratégias de cooperação. Torna-se, assim, necessário concentrar a ajuda em determinados setores prioritários, definidos tendo em conta as necessidades dos recetores e as mais-valias de Portugal enquanto doador, orientando a ajuda de acordo com a procura.

A **fusão entre ajuda ao desenvolvimento e promoção da língua portuguesa** nas ex-colónias é outra questão referenciada pelo CAD da OCDE uma vez que Portugal continua a mesclar os dois conceitos e que o CAD considera que a língua portuguesa deve ser encarada como um meio para atingir o desenvolvimento e não como um fim em si mesmo.

Apesar das críticas a que tem estado sujeita, a política de cooperação portuguesa tem sofrido tentativas permanentes de atualização ao longo das últimas décadas, tentando ajustar-se às diferentes realidades políticas, sociais e económicas. No *Memorando de Portugal 2015* o Camões, ICL (2015) reconhece os esforços envidados por Portugal no sentido de impulsionar a coordenação, programação e planeamento da política de cooperação, no sentido de alcançar uma ajuda ao desenvolvimento mais eficaz e de desenvolver ações mais alinhadas com as estratégias dos países em desenvolvimento, o que representa uma evolução positiva no sentido de se atingir maiores níveis de eficácia e eficiência.

Ferreira *et al.* (2015, pp.57-86) elencam um conjunto de desafios globais da cooperação portuguesa. De acordo com os autores a cooperação portuguesa deve:

- **Implementar a visão mundial do desenvolvimento** – Portugal deverá adotar uma abordagem mais global que lhe permita dar resposta aos novos desafios internacionais. A cooperação deve ser encarada como uma área estratégica do posicionamento internacional de Portugal, parte integrante da sua política externa e elemento de projeção no mundo, não devendo ser encarada como obrigação ou despesa, mas como um contributo que valoriza o país. As parcerias devem ser diversificadas e aprofundadas, agregando recursos financeiros, humanos e materiais de forma a maximizar os impactos.

- **Valorizar o elevado retorno da cooperação** – O facto da cooperação ser um investimento e não uma despesa poderá não ser totalmente compreendido pelo público em geral e pelos decisores se não existir reconhecimento, comprovação e divulgação dos benefícios decorrentes da cooperação. Um dos aspetos em que o retorno do investimento é mais difícil de quantificar diz respeito ao papel de Portugal no mundo, papel que a cooperação para o desenvolvimento enquanto vetor da política externa tem ajudado a promover.

▪ **Adotar um modelo político-institucional adequado aos desafios atuais** – O modelo de governação da cooperação para o desenvolvimento está a sofrer alterações significativas em vários países europeus, decorrentes de fatores como a pressão sobre os orçamentos da APD ou a necessidade de responder de forma mais integrada aos desafios atuais do desenvolvimento. No caso português os desafios atuais prendem-se com a necessidade de assegurar uma abordagem e orientação política adequadas e de ter um enquadramento legal e institucional que permita implementar a política de cooperação da forma eficaz e sustentável.

▪ **Assumir um *core business* da cooperação portuguesa e criar condições para a sua implementação** – A capacitação para o desenvolvimento (ajudar um país a construir leis, reforçar instituições públicas e organizações da sociedade civil, educar e formar pessoas, apoiar a construção e legitimação do Estado), tem sido o *core business* da cooperação portuguesa, com o objetivo de aumentar os níveis de instrução e de conhecimento das populações dos países beneficiários de modo a que estes países se tornem mais independentes e desenvolvidos, a médio e a longo prazo.

▪ **Potenciar a atuação multilateral** – A cooperação multilateral baseia-se atualmente num conjunto muito mais alargado e diverso de intervenientes do que num passado recente, o que exige uma mudança de pensamento e de abordagens para uma melhoria da eficácia da cooperação. Num contexto de grande diversidade de atores impõe-se uma correspondência e um equilíbrio entre a ação de um doador no plano multilateral e no plano bilateral.

▪ **Diversificar as geografias, de forma estratégica** – A concentração geográfica da ajuda nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste não é uma questão consensual. Se por um lado pode ser considerada uma mais-valia, definida por questões de racionalização financeira, com maior concentração onde Portugal apresenta maiores vantagens comparativas, por outro, se tivermos em conta a diversificação dos atores da cooperação, a abordagem centrada quase exclusivamente nas ex-colónias pode representar uma perda de oportunidades, limitando as potencialidades da cooperação portuguesa. As prioridades geográficas de Portugal devem abrir-se a novos parceiros de forma a reforçar a política externa portuguesa.

▪ **Implementar uma abordagem setorial da cooperação** – As novas dinâmicas da cooperação internacional reclamam que as instituições ligadas à cooperação intervenham numa variedade crescente de assuntos e temáticas, o que, a nível interno, exige da cooperação portuguesa a definição clara dos objetivos em setores-chave.

▪ **Abrir a cooperação para o desenvolvimento às políticas públicas e aos atores nacionais** – Perante os novos desafios globais e a crescente necessidade de promover a coerência entre políticas, é imperativo que a cooperação para o desenvolvimento assuma uma postura de abertura perante outros departamentos governamentais e entidades públicas, assim como a atores nacionais (Universidades, atores da sociedade civil), incluindo-os na tomada de decisões políticas, concertando esforços e partilhando visões.

▪ **Promover uma maior colaboração, interligação e coordenação internas** – A diversidade de atores que intervêm na cooperação portuguesa pode ser vista como uma característica potencialmente favorável se estes atores agirem de forma coordenada e informada relativamente ao que os outros atores estão a desenvolver em cada momento. Contudo, a multiplicidade de pessoas e instituições (públicas e privadas) envolvidas neste mecanismo pode causar dispersão e enfraquecer a coerência global da ação e a competitividade face a outros doadores.

▪ **Aprender a comunicar o desenvolvimento** – É cada vez mais importante para a valorização da cooperação divulgar o progresso e os resultados alcançados com os programas de cooperação para o desenvolvimento, tanto mais quando se trata da ação de um pequeno doador como Portugal.

▪ **Promover parcerias com o Setor Privado e Empresarial** – O reconhecimento do setor privado como um importante parceiro que importa mobilizar e reforçar, criando oportunidades e condições para que comece a participar ativamente em ações de cooperação, está presente desde a *Visão Estratégica* (2005). Contudo, apesar de diversas tentativas de aprofundar a colaboração em projetos comuns, na prática os resultados são ainda pouco visíveis, sendo necessário que as instituições públicas atuem como facilitadoras e promotoras desse envolvimento.

▪ **Promover parcerias com a Sociedade Civil / Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD)** – As organizações da sociedade civil e ONGD têm conseguido desempenhar um importante papel em momentos-chave das políticas públicas portuguesas, revelando-se verdadeiros parceiros estratégicos. Contudo, estes organismos enfrentam constrangimentos e dificuldades que derivam de um conjunto de fatores – o pouco conhecimento do setor por parte da opinião pública; a falta de capacidade para atuar de forma estruturada junto dos órgãos de decisão política; as fragilidades de financiamento (na sua maioria dependentes de fundos estatais); a dimensão micro que dificulta o acesso a parcerias e financiamentos internacionais e a fraca visibilidade do trabalho desenvolvido por estas organizações.

▪ **Promover parcerias com a Administração Local / Municípios** – Numa perspetiva de cooperação descentralizada a administração local assume um importante papel no reforço de capacidades e redes locais para o desenvolvimento uma vez que os municípios possuem considerável experiência na resolução de problemas ligados ao desenvolvimento. Pouco a pouco tem-se assistido a uma afirmação na participação destes intervenientes e na constituição de redes e de novas parcerias multi-atores. A maior ou menor disponibilidade de cada município para o apoio a ações na área da cooperação para o desenvolvimento depende, em grande medida, da vontade política de cada executivo municipal, tendo alguns municípios começado já a encarar a cooperação para o desenvolvimento como um vetor estratégico da sua atuação.

2.13.1 O DESAFIO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO CUMPRIMENTO DA AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A nova *Agenda Global para o Desenvolvimento* – intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável” – foi aprovada pelas Nações Unidas em Setembro de 2015 na Cimeira que teve lugar em Nova Iorque, na sede da Organização das Nações Unidas (United Nations, 2016). A nova Resolução da ONU⁹³, constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desdobrados em 169 metas, foi aprovada por unanimidade pelos 193 Estados-membros da ONU e entrou em vigor a 01 de Janeiro de 2016, devendo ser implementada por todos os países até 2030.

Para além dos desafios atrás elencados a cooperação portuguesa enfrenta, atualmente, o grande desafio de cumprir os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, estabelecidos na Agenda 2030, depois de não ter atingido com sucesso todas as metas dos ODM. Portugal tem, desde 2015, orientado a sua ação no sentido de cumprir as novas metas estabelecidas, reorientando as suas intervenções de forma a poder continuar a garantir qualidade e adequação de resposta às necessidades dos países parceiros

A implementação de uma agenda universal e a concretização dos objetivos estabelecidos coloca desafios que requerem uma importante mudança de abordagem, tornando-se necessária a conjugação de esforços e a partilha de compromissos e de responsabilidades dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, devendo ser tidos em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento de cada país (Camões, ICL, 2014b).

No âmbito desta investigação consideramos que merece destaque o **objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 – Educação de qualidade** – objetivo que define que os países devem garantir à população o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Das dez *Metas a atingir* dentro do objetivo número 4 destacamos duas:

- Até 2020, ampliar substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o Ensino Superior;
- Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (United Nations, 2016, pp.8-9).

Face às mais recentes recomendações apresentadas pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o Governo português definiu um conjunto de medidas a adotar para aumentar a eficácia das suas ações de cooperação para o desenvolvimento (Camões, ICL, 2016a). Das medidas definidas destacamos a negociação de prioridades temáticas com os países parceiros, em sintonia com os objetivos estratégicos de política externa, o reforço da coordenação com as Instituições do Ensino Superior, Fundações e outras organizações da sociedade civil e a diminuição do número de projetos aumentando o volume de cada um. Tais medidas foram

⁹³ As informações relativas à Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável encontram-se de forma mais detalhada nos anexos (ver anexo 27).

definidas com o objetivo de atingir uma cooperação portuguesa com marca identitária forte, concentrada em setores estratégicos e mais apta à internacionalização e à diversificação de financiamentos, marcada por objetivos convergentes com os da agenda global, promotora de uma política de ajuda ao desenvolvimento orientada para a capacitação de pessoas e Instituições, com aposta reforçada na formação.

2.13.2 PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES

De modo a atingir os ODS até 2030, Portugal deverá proceder a um conjunto de alterações ao nível das estratégias e abordagens da cooperação portuguesa e ao nível das condições de operacionalização. Baseando-nos nas ideias apresentadas por Ferreira et *al.* (2015, pp.90-91), assim como pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (2013), apresentamos um conjunto de propostas e recomendações que consideramos que poderiam assegurar o aumento da coerência e da eficácia da ajuda promovida por Portugal, num sistema que é, ainda, caracterizado por alguma dispersão e fragmentação. Assim, consideramos que no futuro Portugal deveria:

- Implementar uma visão mundial portuguesa do desenvolvimento, promovendo uma estratégia partilhada que agregue o esforço nacional de promoção da “marca Portugal” no campo da cooperação e a diversificação, aprofundamento e utilização estratégica de parcerias internacionais.
- Valorizar e divulgar o elevado retorno da cooperação para o desenvolvimento, como área estratégica para o posicionamento internacional de Portugal, divulgando os resultados obtidos de forma a que o público em geral lhes possa aceder de forma simples⁹⁴.
- Potenciar a atuação multilateral, capitalizando as áreas onde Portugal é encarado pelos seus parceiros como tendo mais-valias, através de uma direção política forte da cooperação e de maior correspondência e convergência entre a atuação multilateral e bilateral.
- Equacionar a diversificação de geografias, de forma estratégica, para aproveitar oportunidades existentes e abrir o leque de possibilidades dentro daquilo que a cooperação portuguesa considera serem as suas mais-valias setoriais.
- Implementar uma abordagem setorial da cooperação, definindo o que se pretende em setores-chave da cooperação, forjando entendimentos partilhados e abordagens comuns e investindo numa reformulação das lógicas de organização da agência de cooperação.
- Abrir a cooperação para o desenvolvimento às políticas públicas e a agência de cooperação aos atores nacionais, construindo uma massa crítica nas instituições e na sociedade.
- Reforçar a colaboração, coordenação e complementaridade internas, pela reformulação e dinamização dos instrumentos existentes, pela implementação regular e sistemática de canais de diálogo, por mecanismos conjuntos de trabalho e partilha com o terreno.
- Definir uma estratégia operacional e concreta de comunicação e do aproveitamento efetivo dos instrumentos existentes para que se comunique o desenvolvimento, valorizando o

⁹⁴ No decorrer desta investigação verificámos de que a divulgação de dados referentes aos projetos desenvolvidos especificamente com Timor-Leste nem sempre se encontra disponível.

trabalho desenvolvido pelas organizações, a prestação de contas pelo investimento feito e a sensibilização de vários setores da população.

- Promover, de forma mais estratégica, parcerias com vários atores, particularmente com o setor privado e empresarial, com a sociedade civil/ONGD, Universidades e Municípios através da criação de oportunidades e condições operacionais para um maior envolvimento destes atores e da tomada de opções necessárias para o reforço dessas parcerias.

Em síntese verificamos que a cooperação portuguesa para o desenvolvimento tem vindo a ajustar as suas políticas de cooperação perante os novos equilíbrios de poder, a emergência de novos doadores, de novas parcerias e a diversificação dos fluxos de financiamento do desenvolvimento, definindo de forma estratégica quais são as suas vantagens comparativas e em que medida pode contribuir enquanto pequeno ator na grande teia do desenvolvimento. A cooperação para o desenvolvimento é hoje um processo simultaneamente diferenciado e partilhado, diferenciado no sentido de que cada país beneficiário apresenta especificidades, prioridades e problemas distintos e partilhado pois envolve uma diversidade de atores, entidades oficiais e não oficiais, nacionais e estrangeiras.

As dificuldades e aspetos a melhorar no sistema de cooperação portuguesa estão há muito identificados e são reconhecidos pelos diversos Governos. O reconhecimento de que as atuais dinâmicas da arquitetura da cooperação exigem dos doadores abordagens mais estratégicas, que requerem apoio político, um adequado enquadramento institucional e instrumentos renovados levaram Portugal a elaborar diversos documentos orientadores ao longo dos anos e a reestruturar o organismo coordenador, ajustando-se às novas realidades. Tendo em conta as limitações de Portugal enquanto pequeno doador e os escassos recursos disponíveis, para que a ajuda seja eficaz e para que os desafios possam ser ultrapassados é necessário que doadores e beneficiários assumam responsabilidades partilhadas, que sejam definidas mais-valias em áreas específicas e que seja estabelecida uma permanente cultura de avaliação de forma a compreender-se em que medida a programação e a conceção das intervenções responde às necessidades mais prementes dos países parceiros.

Os constrangimentos com que Portugal se depara impedem um aproveitamento eficaz das mais-valias da cooperação portuguesa e a crise económica que Portugal viveu refletiu-se na diminuição dos montantes da Ajuda Pública ao Desenvolvimento disponíveis e na visão, por parte de muitos, de que a cooperação seria um luxo a que Portugal não se poderia permitir. Perante as mudanças, as políticas, instrumentos e recursos disponíveis têm sido alvo de revisão. Uma das grandes mudanças foi a evolução da tradicional relação entre o país doador e o país recetor, que evoluiu para o estabelecimento de parcerias com benefícios mútuos e com responsabilidades partilhadas, aspeto em que consideramos que Timor-Leste tem sido, nos últimos anos, um exemplo a seguir.

2.14 ANÁLISE CRÍTICA DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA: SOLIDARIEDADE VERSUS AGENDA DE INTERESSE NACIONAL

A cooperação internacional para o desenvolvimento pode ser o resultado de diferentes motivações e interesses – políticas (estabilidade política, ideologia política), económicas (investimento externo, abertura comercial, diminuição dos níveis de pobreza), históricas (laços históricos, passado colonial), éticas e morais (quem possui maior capacidade financeira tem o dever moral de ajudar os que têm maiores dificuldades), de cidadania e segurança (liberdade civil, direitos políticos e civis, direitos humanos, boa governação), prevalecendo, muitas vezes, a satisfação de interesses próprios à natureza altruísta da ajuda, como afirma Kehoane (2006, p.12):

A state does not typically cooperate out of altruism or empathy with the plight of others, nor for the sake of pursuing what they conceive as ‘international interests’. They seek wealth and security for their own people, and search for power as a means to these ends.

Considerando que importa expor um retrato completo da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, questionando motivações, interesses, modelos, estratégias e discursos, apresentamos em seguida uma breve análise crítica da cooperação portuguesa, especificamente no que se refere ao apoio prestado a Timor-Leste. No caso específico da cooperação portuguesa, para além do sentimento de solidariedade e de responsabilidade política e social, relacionado com as raízes históricas comuns e com a vontade de consolidar uma comunidade lusófona, importa também apresentar uma perspetiva mais economicista da atuação portuguesa, questionando qual é a agenda de interesse nacional portuguesa em Timor. O que se extrai em troca da ajuda prestada diretamente a Timor-Leste? Simplificando muito, pois são mais os interesses e mais complexos, cabe-nos questionar, por exemplo, se o petróleo deste país poderá ser um fator preponderante no apoio de Portugal. Esta é uma pergunta recorrente, mas o facto é que a exploração do petróleo de Timor não está a cargo de Portugal mas sim da Austrália.

Diversas questões se levantam relativamente aos interesses de Portugal em Timor-Leste, sobretudo se tivermos em conta o facto de Portugal ser um pequeno país da União Europeia com um PIB muito limitado e que tem demonstrado dificuldade em manter os níveis de cooperação no mesmo patamar de outros países, mais desenvolvidos e com um PIB mais elevado. O facto de Portugal ser um pequeno doador, com montantes financeiros disponíveis para a cooperação limitados, obrigam o país a racionalizar e a otimizar os seus recursos, direcionando-os para os países onde considera que a sua atuação dispõe de uma vantagem comparativa relativamente a outros parceiros (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Apesar de ser considerado um pequeno doador, Portugal pertence ao grupo das “sociedades industrializadas ocidentais no topo de um processo evolutivo” (Carvalho, 2018, p.35), procurando, através da cooperação internacional, uma maior abertura comercial. A cooperação internacional constitui, assim, um importante vetor da política

externa portuguesa, um elemento de projeção no mundo, com Portugal a tentar afirmar-se na nova arquitetura mundial, promovendo o seu papel no mundo.

A ajuda portuguesa em Timor constrói-se sobre o princípio da solidariedade inter-territorial, intercultural e trans-histórica, numa longa relação que remonta ao século XVI. Contudo a ajuda poderá ser baseada em interesses próprios, numa visão da cooperação como uma “oportunidade de negócio”, como uma imposição de modelos ocidentais que se podem sobrepor ao sentimento de solidariedade, de crescimento económico, mudança política e transformação social perante a ex-colónia. São inúmeros os interesses políticos, estratégicos, históricos, comerciais e ideológicos de cada país doador e a Portugal não é alheio ao facto de Timor ser uma “porta de entrada” para as relações estabelecidas com outros países do continente asiático, um país que apresenta um vasto conjunto de recursos ainda por explorar e que se encontra numa posição estratégica em termos geográficos.

Como vimos atrás a decisão de ajudar um país em detrimento de outro envolve sempre uma componente política, pelo que a concentração da ajuda portuguesa nas ex-colónias, todos países em vias de desenvolvimento, pode levantar algumas dúvidas relativamente às suas reais motivações. No caso específico da cooperação portuguesa a concentração da APD advém, também, daquilo a que Wolton (2004, p.137) denomina de um círculo de “culpabilidade-reparação”, com o antigo colonizador a ajudar por se sentir culpabilizado devido aos acontecimentos do passado. Wolton afirma, contudo, que “o antigo colonizador não é eternamente culpado e os povos colonizados não podem reproduzir incessantemente uma lógica de reparação” (Wolton, 2004, p.160).

Os interesses de ordem geoestratégica ou económica que Portugal tem em Timor podem levantar dúvidas relativamente ao tipo de relações estabelecidas entre os dois países, relações que podem ser consideradas como uma tentativa de neocolonização, contestando a tese do apoio solidário, do desenvolvimento como visão de um mundo melhor e de possibilidade de melhoria das condições de vida *versus* uma agenda de interesse nacional. Carvalho (2018, p.36) refere o facto das críticas mais radicais defenderem que esta é uma “visão eurocêntrica do desenvolvimento, que legitima relações de dominação e que despolitiza as desigualdades ao aceitar que a pobreza se pode resolver com peritos e soluções técnicas”. A ajuda deve ser orientadora da mudança social e do desenvolvimento, adotando estratégias emancipatórias mas não impondo “modelos hegemónicos ocidentais” (Carvalho, 2018, p.36) nem adotando a forma de um instrumento a partir do qual os países industrializados tentam dominar os países mais pobres. É necessário ter em conta a especificidade de cada sociedade, não havendo um caminho único para o desenvolvimento.

Para além de Wolton (2004), Kehoane (2006), Carvalho (2018) e o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE, nos diversos relatórios elaborados, também Oliveira e Mah (2019) abordam a dualidade da cooperação. Os autores constataam lacunas na atuação portuguesa, destacando o nível de negociação e a auscultação das prioridades por parte de outros atores, nomeadamente a sociedade civil local, e referindo o facto de muitas vezes os acordos serem firmados sem terem existido espaços prévios de discussão conjunta.

Da parte de Portugal urge uma reflexão crítica sobre as suas intervenções e sobre os seus impactos, repensando modelos e caminhos a seguir para a construção de um mundo mais

justo, numa cooperação que se pretende crítica e que adote estratégias futuras para a mudança (Carvalho, 2018), no sentido de se obter a máxima eficácia da ajuda.

Apesar das críticas e dos interesses que Portugal possa ter em Timor-Leste consideramos que a ajuda prestada se deve, em grande medida, ao facto da descolonização ter sido um processo duro, de abandono repentino da parte do colonizador, que em muitos momentos se sentiu marcado pela culpa. Consideramos que existem interesses mútuos da parte de ambos os Governos, mas que existe já um nível de partilha concreta de responsabilidades, de coordenação entre os dois países, tanto ao nível da planificação como da execução dos projetos. Os interesses mútuos ficaram, desde logo, definidos a 20 de Maio de 2002, data da independência do país, quando foi assinado o *Acordo Quadro de Cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste*, ratificado a 13 de Janeiro de 2004 pela *Resolução da Assembleia da República 5/2004*. No quadro deste Acordo, o Artigo 2º (2004, p.222) definiu que “serão celebrados programas trienais de cooperação, tendo em consideração as vantagens mútuas que dos mesmos poderão advir para os Estados Contratantes”, com os compromissos, prioridades e objetivos de cada projeto a serem enquadrados nas prioridades estratégicas e políticas de desenvolvimento de Timor-Leste.

No que diz respeito especificamente à mobilidade docente, verificamos que atualmente é do interesse de Portugal receber estudantes estrangeiros e internacionalizar as suas Instituições de Ensino Superior, exportando o seu *know-how* científico e linguístico e mantendo a presença portuguesa em Timor, ao mesmo tempo que interessa a Timor que Portugal receba estes estudantes e que apoie a sua formação e qualificação, no sentido de construção do capital humano e de desenvolvimento do novo país. De acordo com a informação disponível na página oficial da Universidade de Évora⁹⁵, a mobilidade é uma constante nas novas políticas do Ensino Superior, reporta a um sinónimo de progresso, inovação, criatividade e competitividade. O seu objetivo primordial passa pelo alargamento dos horizontes (...) criando uma diversidade cultural, baseada na troca de valores, conhecimentos e experiências, levando à emergência de pessoal altamente qualificado.

Neste ponto poderíamos questionar quais serão os reais objetivos ou, pelo menos, os objetivos não abertamente divulgados, dos programas de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste, bem como se os mesmos podem surgir de eventuais interesses económicos, sejam estes neocolonialistas ou não. Apesar desta ser, sem dúvida, uma questão pertinente, não corresponde ao âmbito da nossa investigação, nem representa o cerne da nossa tese. Tal não implica, no entanto, que esta questão nos seja alheia. Efetivamente, a mesma acabou por nos ocorrer em vários momentos do trabalho, sobretudo enquanto reuníamos informação acerca dos programas de cooperação. Todavia, reconhecemos que quando compreendemos a relevância desta temática já havíamos realizado o trabalho de campo, razão pela qual não a contrastámos com os nossos informantes. Ainda que esta questão não seja abordada de uma forma explícita nesta investigação, consideramos que a mesma poderá vir a iluminar futuros trabalhos.

⁹⁵ Informação disponível em <https://www.uevora.pt/estudar/Estudantes-Internacionais>

CAPÍTULO III

COOPERAÇÃO BILATERAL ENTRE

PORTUGAL E TIMOR-LESTE

AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

No capítulo III da investigação apresentamos a cooperação entre Portugal e Timor-Leste e o seu papel na ajuda às necessidades apresentadas por Timor, país em vias de desenvolvimento que está ainda a dar os primeiros passos no sentido da igualdade e da inovação, especificamente ao nível educativo.

Neste capítulo começamos por apresentar as principais referências legais que apoiam a modalidade de cooperação em que nos centramos, acompanhando-as de uma análise de conteúdo do seu discurso, análise que se centra em quatro aspetos que se relacionam com a nossa investigação: educação enquanto direito universal; papel do Ensino Superior; qualificação docente e importância dos apoios recebidos por parte da comunidade internacional.

Neste capítulo descrevemos, interpretamos e analisamos de forma mais detalhada a forte relação de cooperação sociopolítica e geoestratégica estabelecida entre os dois países, com Portugal a ser, desde a data oficial da independência de Timor um dos principais parceiros da cooperação para o desenvolvimento em diversas áreas, das quais merece especial destaque a educação⁹⁶ e, no âmbito deste trabalho, o apoio ao Ensino Superior timorense. Assim, nesta investigação pretendemos compreender, de acordo com a interpretação do público-alvo, como se desenvolve este programa de cooperação entre Timor-Leste e Portugal. Não pretendemos avaliar por não dispormos de um modelo com o qual possamos estabelecer uma comparação e que nos indique como se deve pôr em prática esta modalidade de cooperação.

A temática da formação de quadros superiores timorenses em Portugal reveste-se da maior importância uma vez que, como passaremos a apresentar mais à frente, a oferta de formação de nível avançada – mestrado e doutoramento – em Timor é ainda insuficiente, ou até mesmo inexistente, e por isso os docentes são enviados para fora, com Portugal a ser um dos principais países recetores. O envio de cidadãos para o estrangeiro para receber formação de nível superior tem sido uma estratégia de Timor nos últimos anos, estando definido na sua agenda nacional de desenvolvimento com uma estratégia de formação em áreas às quais o país não consegue ainda dar respostas, nomeadamente a Gestão do Ensino Terciário e a Formação de Professores.

⁹⁶ Os dados mais recentes sobre a Cooperação Portugal-Timor leste (2013-2017) encontram-se dispostos no anexo 28.

3.1 POLÍTICA DE COOPERAÇÃO BILATERAL PORTUGUESA COM TIMOR-LESTE

Desde a data da sua independência este país tem desenvolvido intensa atividade diplomática com o objetivo de aderir a um conjunto de organizações internacionais que lhe permitam estabelecer relações com diversos organismos e países doadores de ajuda, acordos que se revelaram cruciais para a criação e estabilização do país. A cooperação internacional esteve presente em Timor-Leste desde a sua independência para apoiar o processo de reconstrução, a estabilização militar, o fomento da sociedade civil, o desenvolvimento social, económico e administrativo. Numa primeira fase, entre 1999 e 2002, os doadores centraram o seu apoio na prestação de ajuda humanitária e de emergência, de carácter excecional, numa cooperação paliativa e assistencial⁹⁷, face à devastação ocorrida no período pós-Referendo popular. Terminada a fase de emergência, os doadores passaram a canalizar os recursos para as áreas que consideraram mais importantes⁹⁸, tendo Portugal indicado ao Banco Mundial a sua preferência pelo apoio aos projetos no setor da educação. Nos primeiros anos a receita do Governo de Timor-Leste foi quase totalmente dependente do financiamento internacional. Durante um longo período este país foi altamente dependente da ajuda externa, tanto económica quanto tecnicamente, tendo, no entanto, demonstrado maior capacidade de apropriação, coordenação e liderança nos últimos anos.

Portugal teve um papel preponderante no processo de independência de Timor-Leste através de uma intensa negociação diplomática e de pressão junto da comunidade internacional, em especial junto da Organização das Nações Unidas, retomando, logo em 1999, a ligação que o unia à sua antiga colónia. Timor tem sido um dos principais beneficiários da Ajuda Pública ao Desenvolvimento concedida por Portugal, focada essencialmente na recuperação económica e social do país. Numa primeira fase, a missão portuguesa presente em Timor promoveu, organizou e financiou ações de formação de professores centradas na reintrodução da língua portuguesa, perspetivando que o novo país poderia vir a adotar a língua portuguesa como língua oficial, exercendo desde então um apoio significativo no setor educativo, quer em número de profissionais envolvidos quer em número de projetos desenvolvidos. A partir de 2000 a cooperação portuguesa com Timor-Leste passou a estar definida nos PIC (Programas Indicativos de Cooperação), documentos que enquadram a cooperação estratégica a desenvolver entre Portugal e cada um dos países parceiros, estabelecendo as linhas orientadoras.

2002 foi um ano marcante pois para além de alcançar a independência o país passou a integrar a CPLP, tornando-se o seu oitavo membro, e aderiu à Organização das Nações Unidas⁹⁹. A partir desta data houve uma redefinição de prioridades, a cooperação portuguesa

⁹⁷ Nesta fase a ajuda concretizou-se através do *Programa Indicativo da Cooperação Portuguesa para apoio à transição de Timor-Leste* (Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, 2000).

⁹⁸ Os maiores doadores multilaterais com que este país tem contado incluem as Nações Unidas, o Banco Asiático de Desenvolvimento e o Banco Mundial, organismos que disponibilizaram recursos através do Fundo Fiduciário para Timor-Leste (*Trust Fund for East Timor*), criado no início de 2000 por um conjunto de doadores para apoiar a reconstrução e o desenvolvimento do país, bem como a Comissão Europeia.

⁹⁹ Adesão a 20 de Maio de 2002, data da independência e a 27 de Setembro de 2002, respetivamente. Em 2007 o país aderiu ao Acordo de Cotonou, acordo que veio estabelecer um novo quadro político para regular a cooperação entre a União

com Timor-Leste passou a dirigir-se à reconstrução e ao desenvolvimento do país, apoiando em áreas conjuntamente definidas. Posteriormente Portugal definiu o seu programa de cooperação em articulação com outros doadores, visando uma cooperação mais integrada, sustentável e com impacto de longo prazo das intervenções, definindo compromissos, prioridades e objetivos enquadrados nas prioridades das autoridades timorenses, nomeadamente a promoção da língua portuguesa.

O envolvimento de Portugal no processo de reconstrução e desenvolvimento de Timor-Leste confere-lhe um lugar de destaque na APD portuguesa, totalizando entre 1999 e 2010 cerca de 470 M€ (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Contudo, a APD destinada a este país tem vindo a diminuir devido à redução significativa dos montantes disponíveis no orçamento global de Portugal destinados à ajuda, registando, desde 2013, uma estabilização dos valores em cerca de 13M€ anuais, denotando-se uma forte concentração no setor da Educação.

Em 2014 foi assinado um novo *Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Timor-Leste* (PEC)¹⁰⁰, (Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Democrática de Timor-Leste, 2014) entre Portugal e Timor-Leste para 2014-2017, com um envelope financeiro para os 4 anos de 42 M€. Este documento reconheceu as profundas alterações verificadas na arquitetura internacional da cooperação para o desenvolvimento e a evolução significativa do novo país no sentido de se consolidar como Estado de Direito, democrático, estável e economicamente auto-sustentável, bem como o aumento de liderança no seu processo de desenvolvimento.

O novo *Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Timor-Leste* (2018-2022), aprovado em Conselho de Ministros, em Díli, no mês de Março de 2019, foi assinado em Julho pelos dois executivos, depois de um atraso provocado pela situação política em Timor-Leste que obrigou a eleições antecipadas em 2018 e condicionou o calendário normal, tendo o Programa anterior terminado oficialmente em 2017. O novo Plano prevê a utilização de 70 milhões de euros até 2022, com o setor educativo a continuar a dominar o Programa de Cooperação de Portugal com Timor-Leste, PEC que prevê a continuidade das principais iniciativas em curso. A Lusa¹⁰¹ refere que neste setor o apoio de Portugal "deverá ser especialmente orientado para a formação contínua de professores, formação de formadores e ensino superior numa perspetiva de contribuir para a sustentabilidade das intervenções", estando previstos "programas como bolsas de ensino ou formação, bolsas de estudo e vagas para estudantes timorenses ao abrigo do Regime Especial de Acesso em Universidades Públicas e Institutos Politécnicos Portugueses". A Lusa¹⁰² refere que "o documento foi preparado depois de uma avaliação conjunta ao anterior PEC - que vigorou entre 2014 e 2017

Europeia e os países ACP (África, Caraíbas e Pacífico) e tornou-se elegível para a ajuda financiada pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento.

Em termos regionais, Timor está, desde 2002, a tentar aderir à Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), desfrutando atualmente do estatuto de observador.

¹⁰⁰ Informação disponível em

<http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao/programamos/programa-estrategico-de-cooperacao>

¹⁰¹ Informação disponível em <http://www.destak.pt/artigo/364897>

¹⁰² Informação disponível em <https://www.dn.pt/lusa/interior/cooperacao-portuguesa-com-timor-leste-atingira-70-me-ate-2022----pec-10720353.html>

- de várias reuniões setoriais e tendo em conta as "prioridades estratégicas e políticas de desenvolvimento" de Timor-Leste”, sendo, mais uma vez, reconhecido que a relação entre os dois países “se alicerça em importantes afinidades históricas e culturais, partilhando uma língua e matriz jurídica comuns, que têm evoluído de forma dinâmica ao longo dos anos”.

Numa visita oficial a Timor-Leste (em Outubro de 2018), a Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, Teresa Ribeiro, afirmou que o próximo PEC continuará a incidir predominantemente no setor educativo, referindo que “fazemos uma grande aposta na educação em Timor-Leste. É uma prioridade de Timor-Leste, é uma escolha de Timor-Leste e Portugal tem respondido a essa escolha”.



3.2 ENQUADRAMENTO LEGAL: ANÁLISE DE CONTEÚDO DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste ponto da investigação consideramos oportuno apresentar as principais referências legais que apoiam esta modalidade de cooperação, acompanhando-a de uma análise de conteúdo do seu discurso. A análise do conteúdo de cada documento legal centra-se em quatro aspetos que se relacionam com a nossa investigação:

- **Educação enquanto direito universal;**
- **Papel do Ensino Superior;**
- **Qualificação Docente;**
- **Importância dos apoios recebidos por parte da comunidade internacional.**

Depois de uma cuidadosa seleção decidimos analisar os seguintes sete documentos oficiais, seguindo a sua data de publicação:

Quadro 11: Documentos Oficiais Analisados

1	▪ Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002)
2	▪ Resolução da Assembleia da República Portuguesa n.º5/2004 (2004)
3	▪ Resolução do Governo n.º3/2007 de 21 de Março (2007)
4	▪ Lei de Bases da Educação – Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro (2008)
5	▪ Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED) (2011)
6	▪ Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE) (2011)
7	▪ Estatuto da Carreira Docente Universitária – Decreto-lei n.º7/2012 (2012) (alterado pelo Decreto-lei n.º3/2014)

Fonte: Elaboração própria.

3.2.1 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE (2002)

Consideramos a Constituição da República Democrática de Timor-Leste um documento relevante na medida em que foi o primeiro documento oficial a marcar o período independente, definindo desde logo a Educação como direito de todos os cidadãos.

▪ **Organização do Documento**

A Constituição da RDTL encontra-se organizada em sete Partes, subdividida em treze Títulos e treze Capítulos:

- **Parte I:** Princípios Fundamentais
- **Parte II:** Direitos, Deveres, Liberdades e Garantias Fundamentais
- **Parte III:** Organização do Poder Político
- **Parte IV:** Organização Económica e Financeira
- **Parte V:** Defesa e Segurança Nacionais
- **Parte VI:** Garantia e Revisão da Constituição
- **Parte VII:** Disposições finais e Transitórias

▪ **Educação enquanto direito universal**

Dos quatro aspetos que nos propomos analisar, a Constituição da República Democrática de Timor-Leste aborda o primeiro, a **Educação enquanto direito universal**. No âmbito da nossa investigação destacamos o **Artigo 59º (Educação e Cultura)**, especificamente as garantias que o I Governo fez aos seus cidadãos, no que concerne a educação:

1. O Estado reconhece e garante ao cidadão o direito a educação e a cultura, competindo-lhe criar um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das suas possibilidades, gratuito, nos termos da lei.
2. Todos tem direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional.
3. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo.
4. O Estado deve garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.

O **Artigo 59º** da Constituição da RDTL atribui ao Estado a criação de um sistema público de ensino básico universal, obrigatório e, na medida das possibilidades, gratuito, afirmando igualmente que o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo. A Lei Fundamental garante a todos os cidadãos o direito e a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística.

A partir da análise da informação anterior verificamos que este artigo é da máxima relevância, definindo, desde a data da independência, o direito do povo timorense à educação, direito que o Governo atual tenta consolidar.

3.2.2 RESOLUÇÃO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA PORTUGUESA N.º5/2004 (2004)

Este documento, assinado em Díli a 20 de Maio de 2002, data da independência de Timor-Leste, aprova o Acordo Quadro de Cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste, marcando o início do aprofundamento das relações de cooperação entre os dois países, aos mais variados níveis (Educação, Finanças, Defesa, Justiça, Comunicação social, Saúde, entre outros). Todo o documento se baseia no estabelecimento de novas relações de cooperação entre os dois países, ou seja, nos *apoios por parte da comunidade internacional*.

▪ **Organização do Documento**

Este documento encontra-se organizado em dezassete Capítulos e trinta e cinco Artigos:

- **Capítulo I - Princípios e Objectivos do Acordo Quadro de Cooperação**
- **Capítulo II - Mecanismos de Consulta e Cooperação**
- **Capítulo III - Assuntos Consulares e Emigração**
- **Capítulo IV - Finanças e Economia**
- **Capítulo V - Defesa**
- **Capítulo VI - Segurança Pública Interna**

- Capítulo VII - **Justiça**
- Capítulo VIII - **Cultura e Ciência**
- Capítulo IX - **Ensino e Investigação**
- Capítulo X - **Propriedade Intelectual e Industrial**
- Capítulo XI - **Comunicação Social**
- Capítulo XII - **Saúde e Segurança Social**
- Capítulo XIII - **Administração Pública**
- Capítulo XIV - **Juventude e Desporto**
- Capítulo XV - **Cooperação em outras áreas**
- Capítulo XVI - **Coordenação e Reuniões de Cooperação**
- Capítulo XVII - **Disposições finais**

▪ **Apoios por parte da comunidade internacional**

O documento decorre “da vontade e da necessidade de reafirmar, fortalecer e desenvolver os laços de amizade e solidariedade entre os dois povos que se mantêm vivos e actuates em diversos domínios e que são fruto de séculos de história partilhada” (Resolução da Assembleia da República n.º 5/2004, p.222).

No âmbito da nossa investigação analisamos os Capítulos I - **Princípios e Objectivos do Acordo Quadro de Cooperação**, VIII - **Cultura e Ciência** e IX - **Ensino e Investigação**.

No **Capítulo I - Princípios e objectivos do Acordo Quadro de Cooperação, Artigo 2.º**, define-se que “no quadro do presente Acordo, serão celebrados programas trienais de cooperação, tendo em consideração as vantagens mútuas que dos mesmos poderão advir para os Estados Contratantes” (Resolução da Assembleia da República n.º 5/2004, p.222).

O **Artigo 20.º do Capítulo VIII - Cultura e ciência - Secção I - Cultura e língua portuguesa** - define que:

1. Os Estados Contratantes, conscientes da importância de desenvolver a cooperação nos domínios da cultura e da língua, afirmam a sua vontade de estreitar a cooperação cultural e, para esse fim, propõem-se celebrar um acordo que visará o intercâmbio cultural e também a valorização da língua portuguesa no âmbito das relações internacionais.

(...)

5. Cada Estado Contratante favorecerá e estimulará o intercâmbio de professores, estudantes, escritores, artistas e demais representantes de outras actividades culturais. (Resolução da Assembleia da República n.º 5/2004, p.224)

Ainda no **Capítulo VIII - Cultura e ciência - Secção II - Ciência e Tecnologia** – o **Artigo 21.º** declara que:

1 — Os Estados Contratantes comprometem-se a desenvolver a cooperação nos domínios da ciência e tecnologia e apoiarão acções de cooperação científica e tecnológica entre as instituições dos dois Estados.

(...).

3 — Os Estados Contratantes apoiarão a formação de cientistas e investigadores dos dois Estados nas respectivas instituições e fomentarão a participação de institutos de investigação e de empresas em programas concretos em áreas científicas de interesse comum.

4 — Cada Estado Contratante contribuirá para a formação dos quadros do outro Estado Contratante, designadamente facilitando o acesso dos nacionais do outro Estado aos seus estabelecimentos de ensino e formação, e participará na criação e desenvolvimento de centros de ensino e formação, que disporão de bibliotecas e arquivos. (Resolução da Assembleia da República n.º 5/2004, p.224)

Do **Capítulo IX - Ensino e investigação**, destacamos os Artigos 22.º, 23.º e 25.º (p.225). O **Artigo 22.º** afirma que “os Estados Contratantes estimularão a cooperação entre as respectivas universidades, instituições de ensino, museus, bibliotecas, arquivos, instituições científicas e tecnológicas e demais entidades culturais”.

Por sua vez o **Artigo 23.º** define que “poderão os estudantes portugueses ou timorenses, inscritos numa universidade de um dos Estados Contratantes, ser admitidos a realizar uma parte do seu currículo académico numa universidade do outro Estado Contratante”.

Por fim, o **Artigo 25.º** define que:

Os Estados Contratantes, através de instrumento bilateral, definirão o regime de bolsas a atribuir e destinadas:

- a) À frequência das universidades, de instituições do ensino superior e de estabelecimentos de ensino técnico-profissional;
- b) À frequência de cursos de pós-licenciatura;
- c) À realização de estágios científicos e técnicos, bem como de cursos de especialização de carácter intensivo;
- d) À frequência de instituições de investigação e à participação em projectos de investigação científicos.

3.2.3 RESOLUÇÃO DO GOVERNO N.º3/2007 DE 21 DE MARÇO (2007)

Cinco após a afirmação da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, o Governo promulgou a *Resolução n.º3/2007*, documento orientador do sistema educativo do país que aprova a Política Nacional de Educação.

▪ Organização do Documento

Este documento está organizado em cinco Partes, subdivididas, no total, em vinte e sete Pontos:

1. Antecedentes e Contexto

- 1.1 Situação Geral
- 1.2. Dificuldades e Limitações
- 1.3 Educação Pré-primária

- 1.4 Educação Básica
- 1.5 Educação Técnico-Profissional
- 1.6 Educação Secundária
- 1.7 Ensino Técnico e Superior
- 1.8 Educação Não-Formal
- 1.9 Participação dos Pais e da Comunidade
- 1.10. Cultura

2. Visão, Missão, Princípios Fundamentais e Objectivos

- 2.1 A Visão para o Sector da Educação e da Cultura
- 2.2 A Missão do Ministério da Educação e da Cultura
- 2.3 Principais Objectivos da Educação e da Cultura
- 2.4. Princípios Fundamentais

3. Políticas e Prioridades Educacionais

- 3.1 Políticas Gerais
- 3.2 Políticas Específicas
- 3.3. Acções Prioritárias

4. Organização e Gestão da Educação e da Cultura e Desenvolvimento dos Recursos Humanos

- 4.1 Ministério da Educação e da Cultura
- 4.2 Sistema de Prestação de Serviços
- 4.3 Descentralização
- 4.4 Sistema da Avaliação e Monitorização
- 4.5 Órgãos Nacionais e Sectoriais de Educação e da Cultura
- 4.6 Desenvolvimento de Recursos Humanos

5. Financiamento da Educação e da Cultura

- 5.1 A Gratuidade da Educação Primária
- 5.2. Contribuições Voluntárias da Sociedade Civil e dos Pais
- 5.3. A Situação e os Desafios a Médio Prazo
- 5.4. Políticas e Estratégias Financeiras para a Educação e a Cultura

A Resolução começa, desde logo, por reconhecer a educação como direito fundamental dos cidadãos (2007, p.1723):

▪ Educação enquanto direito universal

A situação educacional e cultural no país urge que se defina uma política com objetivos e estratégias para ambas as áreas. (...) O país necessita que se desenvolva um sistema educativo unificado e flexível, capaz de responder à realidade nacional. (...) Necessita também de um sistema educativo público de reconhecida qualidade, bem como de um sistema que reforce a identidade cultural, histórica e patrimonial.

Para além do direito à educação, o documento apresenta a visão a médio prazo adotada pelo Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste (MEC-TL), explicitada no ponto **2. Visão, Missão, Princípios Fundamentais e Objectivos, Ponto 2.1 - A visão para o sector da educação e da cultura:**

Queremos ser bem-educados, democráticos e dotados de valores patrióticos, e altamente produtivos. Queremos uma educação para todos, em particular para os pobres, os menos aptos, os idosos e as mulheres, para que possamos tornar-nos alfabetizados e com qualificações, de forma a contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do nosso país. (RCM n.º3/2007, p.1727)

▪ **Papel do Ensino Superior**

Relativamente ao Ensino Superior, a Resolução define no seu ponto **3. Políticas e Prioridades Educacionais, 3.2 Políticas Específicas, 3.2.3.3 - Política específica da Educação Técnica e Superior** (RCM n.º3/2007, p.1732) que “para promover a educação técnica e superior de qualidade, com padrões reconhecidos internacionalmente, de acordo com as prioridades e necessidades de desenvolvimento do país, o Ministério irá”:

- Desenvolver um quadro jurídico relativo ao licenciamento e acreditação das instituições de educação técnica e superior em Timor-Leste, públicas e privadas.
- Definir uma política de formação, qualificação e gestão de quadros nacionais (...).
- Assegurar o planeamento da formação, qualificação e capacitação dos recursos humanos, de nível pós-secundária e superior, no país e no exterior.
- Formular uma política transparente relativa ao concurso de atribuições de bolsas de estudos, tendo em conta o desenvolvimento do ensino superior no país (...).
- Conceder e registar acreditação, previamente à sua abertura e funcionamento dos cursos, às instituições de educação técnica e superior em Timor-Leste de forma a atender a critérios e exigências no que diz respeito a programas (...) qualificação de professores e estabelecimento de directrizes para o funcionamento dos programas académicos.
- Identificar e procurar activamente o apoio de agências externas para cursos e estudos importantes para o desenvolvimento nacional e para os quais não haja oferta local.

Também o ponto **1.7. Ensino Técnico e Superior** desta RCM (RCM n.º3/2007, pp.1725-1726) se refere ao Ensino Superior, afirmando que as Instituições de Ensino Superior “necessitam de um quadro jurídico que regule o processo de obtenção de licença e acreditação”, importante fator de controlo da oferta formativa que estas Instituições apresentam, assim como da qualidade dessa oferta formativa. Nesta RCM encontra-se disposto que:

Algumas destas instituições oferecem educação técnica e superior de qualidade apropriada. Muitas das restantes instituições privadas possuem poucos recursos.

A falta de regulamentação significa que a qualidade destas instituições é desconhecida, mas parece existirem poucas probabilidades de estabelecerem credenciais académicas adequadas. Em resposta a esta situação, o governo começou a trabalhar nos regulamentos e estatutos que regulam os padrões para a educação técnica e superior e já instituiu a UNTL como instituição de referência para o licenciamento e acreditação das universidades existentes e a serem criadas.

▪ **Qualificação docente**

No que concerne a política de formação de professores – **3.2.2.5. Política Específica, 5: Melhorar as qualificações dos professores** (RCM n.º3/2007, p.1730) – o MEC-TL reconhece, em 2007, a situação precária em relação à qualificação dos professores e administradores escolares. Para garantir pessoal adequadamente qualificado nas escolas, o Ministério propõe:

- Assegurar que todos os professores e todo o pessoal docente estejam capacitados conforme a legislação a ser definida.
- Estabelecer um padrão mínimo de qualificação e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação primária.
- Estabelecer um padrão mínimo de qualificação académica – bacharelato ou equivalente – e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação pré-secundária.
- Providenciar oportunidades apropriadas, de acordo com a capacidade financeira do Estado, para que os actuais professores possam qualificar-se.

Também o ponto **4.6.1.1 - Qualificação básica e capacitação de professores** (RCM n.º3/2007, p.1738) aborda a questão da qualificação docente, afirmando que “muitos dos professores actualmente empregados (...) tiveram apenas formação básica e a maioria não possui sequer as qualificações mínimas”. Perante este cenário, em 2007 a prioridade imediata continuava a ser “melhorar as capacidades e qualificações dos professores existentes”, sendo que o Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) previa, a longo prazo, “que todos os professores devem ter uma licenciatura universitária”.

▪ **Apoios por parte da comunidade internacional**

Por fim, a RCM aborda a importância da ajuda externa, no ponto **5.4.6 - Coordenação da Ajuda Externa** (RCM n.º3/2007, p.1740), referindo como crucial “que o programa de apoio internacional, que muito contribuiu para os sucessos atingidos até então no sector educativo, continue a apoiar a mais nova Nação do planeta”. A RCM define que:

A ajuda externa para o sector da Educação e da Cultura será norteada por uma necessidade de desenvolver um sistema educativo equitativo, eficiente e sustentável. As contribuições dos doadores serão direccionadas para identificar as prioridades do sistema educativo e cultural. (...)

A política do MEC para a ajuda externa será a de adoptar estratégias que irão maximizar os benefícios para o sector da educação e da cultura, mobilizando a

ajuda externa para as áreas prioritárias identificadas e de acordo com o plano do Governo, com vista a alcançar um desenvolvimento educativo e cultural sustentável sob a liderança do Ministério.

Em síntese, verificamos que este documento normativo abrange os quatro aspetos que pretendemos analisar, sendo de destacar o direito do povo timorense à educação e o estabelecimento de uma visão a médio prazo para o setor da educação, medida que indica que, em 2007, o Governo se encontrava já em condições para estabelecer medidas a médio-prazo. Relativamente ao Ensino Superior, o Governo destaca a necessidade de se promover uma educação superior de qualidade, com padrões reconhecidos internacionalmente, reconhecendo a situação precária em relação à qualificação dos professores, dos vários níveis de ensino e decretando que é necessário continuar a envidar esforços no sentido de garantir pessoal qualificado nas escolas. Por fim, esta Resolução define como crucial o apoio que a comunidade internacional tem vindo a prestar no âmbito educativo, o que vai ao encontro do que apresentámos no Capítulo II desta investigação.

3.2.4 LEI DE BASES DA EDUCAÇÃO – LEI N.º14/2008 DE 29 DE OUTUBRO (2008)

Em 2008 o Governo promulgou a *Lei de Bases da Educação*, lei que estabelece o novo quadro geral do sistema nacional de ensino, o direito à educação e o papel da educação ao longo da vida no desenvolvimento humano, com vista à consolidação de uma vivência livre e democrática e reestrutura a forma como o sistema de ensino estava organizado.

▪ Organização do Documento

Este documento encontra-se organizado em oito Capítulos, subdivididos em oito Secções, quatro Sub-secções e um total de sessenta e três Artigos:

▪ Capítulo I - Âmbito, Princípios e Objectivos Fundamentais

Secção I - Âmbito e Princípios Gerais

Secção II - Objectivos Fundamentais

▪ Capítulo II - Organização do Sistema Educativo

Secção I - Organização Geral

Secção II - Educação Pré-escolar

Secção III - Educação Escolar

Subsecção I - Ensino Básico

Subsecção II - Ensino Secundário

Subsecção III - Ensino Superior

Subsecção IV - Modalidades Especiais de Educação Escolar

Secção IV - Educação Extra-Escolar

Secção V - Formação Profissional

Secção VI - Planeamento Curricular

▪ Capítulo III - Apoios e Complementos Educativos

- **Capítulo IV - Avaliação e Inspeção do Sistema Educativo**
- **Capítulo V - Administração do Sistema Educativo**
- **Capítulo VI - Recursos Humanos da Educação**
- **Capítulo VII - Recursos Materiais e Financeiros**
- **Capítulo VIII - Disposições Transitórias e Finais**

No **Preâmbulo** desta Lei (p.2641) o Governo reconhece a importância da promulgação de um quadro legal de referência:

A lei de bases da educação representa um passo decisivo no sentido do estabelecimento de um quadro legal de referência para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo emergente das profundas mudanças que o País atravessa desde a sua independência. A consagração da universalização do ensino básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita, o reforço da garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e a previsão de medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efectiva a todos os cidadãos assente em padrões de qualidade, são marcos importantes desta lei.

- **Educação enquanto direito universal**

A Lei de Bases contempla, no seu **Artigo 2º (Princípios gerais) do Capítulo I (Âmbito, Princípios e Objectivos Fundamentais)** o direito de todos os cidadãos à educação:

1. A todos os cidadãos é garantido o direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República e da lei.
2. O direito à educação é concretizado através de uma efectiva acção formativa ao longo da vida, com vista à consolidação de uma vivência livre, responsável e democrática, destinada a, no respeito pela dignidade humana, promover:
 - a) O desenvolvimento da personalidade e a valorização individual assente no mérito;
 - b) A igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais;
 - c) O progresso social. (...)
4. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. (p.2641)

- **Papel do Ensino Superior**

Relativamente ao Ensino Superior, a Lei de Bases dispõe, na **Subsecção III - Ensino Superior, Artigo 17º - Âmbito e objectivos** (pp.2646-2647) -, como objectivos do Ensino Superior:

2. b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua; (...)

2. e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida (...).

3. O ensino superior universitário, orientado por uma constante perspectiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, tendo em vista garantir elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação, designadamente para efeitos de inserção profissional, e fomentar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

A Lei de Bases da Educação “veio estabelecer as linhas de orientação para o desenvolvimento do ensino superior, preconizando a criação de Universidades e institutos politécnicos públicos, que gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial” (Decreto-lei n.º16/2010, p.4318).

Especificamente no que concerne a habilitação científica própria para a docência ao nível do Ensino Superior, o **Artigo 48º (Funções de Educador e de Professor) do Capítulo VI (Recursos Humanos da Educação)** decreta que:

6. Constitui habilitação científica para a docência no ensino superior o grau de doutor e o grau de mestre, no ensino superior universitário, e o grau de licenciado ou o equivalente, no ensino superior técnico, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas. (p.2655)

▪ **Qualificação docente**

No que diz respeito à qualificação docente e à sua formação profissional, a Lei de Bases define no **ponto 4 do Artigo 1º (Âmbito e definição), Secção I (Âmbito e Princípios Gerais), do Capítulo I (Âmbito, Princípios e Objectivos Fundamentais)** que “compete ao Estado assegurar a disponibilidade de docentes com a formação qualificada adequada (...) com vista a garantir uma educação de qualidade” (p.2641).

O **Artigo 49º (Princípios sobre a formação de educadores e professores) do Capítulo VI (Recursos Humanos da Educação)** (pp.2655-2656) promulga, no seu **Ponto 1**, as modalidades em que assenta a formação de educadores e professores:

- Formação inicial de nível superior, que proporcione a informação, os métodos e as técnicas, científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

- Formação contínua, que complementa e actualiza a formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de

competências profissionais relevantes e a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, assim como a requalificação na mesma carreira;

a) Formação especializada, que habilita para o exercício de funções particulares que a requeiram;

b) Formação profissional, após uma formação geral universitária e na perspectiva da reconversão de profissão.

▪ **Apoios por parte da comunidade internacional**

A importância dos apoios por parte da comunidade internacional não se encontra contemplada na Lei de Bases.

Em resumo, após a análise da Lei de Bases verificamos que este documento normativo abrange três dos quatro aspetos que nos encontramos a analisar, não incluindo qualquer referência aos apoios por parte da comunidade internacional.

Seis anos depois da declaração oficial de independência, este documento assume a máxima importância ao estabelecer o novo quadro geral do sistema nacional de ensino, o direito à educação e o papel da educação ao longo da vida. A Lei de Bases da Educação representa um passo decisivo no sentido do estabelecimento de um quadro legal enquadrador do sistema educativo, sendo de destacar, no âmbito da nossa investigação, o facto de definir explicitamente os objetivos do Ensino Superior, a habilitação científica para a docência neste grau de ensino e de manter a ênfase na necessidade de dotar as escolas timorenses de docentes com formação qualificada adequada.

3.2.5 PLANO ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO 2011-2030 (PED, 2011)

Outro documento legislativo de referência é o *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (PED), (2011), documento que procura dar resposta aos desafios que Timor-Leste enfrenta enquanto nova nação, definindo um plano sustentável a longo prazo (vinte anos), que oriente o país rumo ao desenvolvimento e a um futuro mais próspero. De acordo com o então Presidente da República, Ramos-Horta, o Plano representa uma demonstração “do compromisso de todo o povo timorense para com a nossa prosperidade futura. A preparação do *Plano Estratégico de Desenvolvimento* foi liderada pelo nosso povo, pertence ao nosso povo e reflete as aspirações do nosso povo” (2011, p.7).

▪ **Organização do Documento**

O Plano encontra-se organizado em seis capítulos:

- **Capítulo 1 - Introdução**
- **Capítulo 2 - Capital social**
- **Capítulo 3 - Desenvolvimento de Infra-estruturas**
- **Capítulo 4 - Desenvolvimento Económico**
- **Capítulo 5 - Quadro Institucional**
- **Capítulo 6 - Contexto Económico e Direcção Macroeconómica**
- **Capítulo 7 - Estratégias e Acções Chave**

O documento define um conjunto de estratégias e de metas a serem implementadas a curto prazo (entre um a cinco anos), a médio prazo (cinco a dez anos) e a longo prazo (dez a vinte anos), pretendendo estabelecer uma orientação que possibilite um desenvolvimento inclusivo e sustentável. As estratégias definidas no Plano visam, até 2030, passar Timor-Leste de um país com baixos rendimentos para um país com rendimentos médio-altos, com uma população saudável, instruída e segura (Governo da RDTL, 2011).

▪ **Educação enquanto direito universal**

A implementação do PED prevê que qualquer cidadão tenha o direito de ir à escola e de receber uma educação de qualidade, de adquirir conhecimentos que lhe permitam adotar uma vida saudável e produtiva e participar ativamente no processo do desenvolvimento nacional.

O **Capítulo 2** deste Plano - **Capital social** (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011, p.18) destaca a importância da educação, associando-a à valorização da verdadeira riqueza nacional, a população, definindo educação e formação como:

[C]haves para melhorar as oportunidades de vida do nosso povo para o ajudar a concretizar todo o seu potencial. São também vitais para o crescimento e desenvolvimento económico de Timor-Leste. A nossa visão é de que todas as crianças timorenses devem ir à escola e receber uma educação de qualidade que lhes dê os conhecimentos e as qualificações que lhes permitam virem a ter vidas saudáveis e produtivas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento da Nação.

Para que essas metas sejam alcançadas o PED (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011, p.8) prevê a expansão do “investimento no nosso sistema de educação para garantir que temos as infra-estruturas e os docentes de que precisamos para dar a todas as crianças acesso a um ensino de qualidade, independentemente onde residam, em Timor-Leste”.

Uma das estratégias definida pelo PED é o investimento, até 2030, na educação e formação universal, a fim de garantir que o povo seja instruído e culto, capaz de viver vidas longas e produtivas, com oportunidades de participação no desenvolvimento económico, social e político da nação. Apesar de uma estratégia bem definida, o Governo reconhece no PED (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011, p.23) que a qualidade global do ensino continua a ser reduzida, com mais de 75% dos professores a não estar ainda “qualificado de acordo com os níveis exigidos por lei”.

▪ **Papel do Ensino Superior**

Igualmente no capítulo 2 - Capital social, o documento (2011, p.25) analisa a evolução que o Ensino Superior sofreu desde 2002, data da independência, e as questões com que este nível de ensino se depara, garantindo que este se encontra financiado “para garantir o máximo de acesso, equidade e qualidade aos alunos”. Para responder aos desafios futuros, as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão concentrar-se na “investigação e criação de conhecimentos, com uma preparação científica, técnica e cultural ampla para a continuação

dos estudos ou para a entrada no mercado de trabalho” (2011, p.27). Neste Plano o Governo manifesta o seu empenho em “desenvolver um sistema de ensino superior de qualidade que preste serviços de acordo com os padrões de qualidade reconhecidos a nível internacional” (2011, p.27).

O Governo expõe que em 2011 existiam no país 11 Instituições de Ensino Superior (IES) em funcionamento, uma pública e dez privadas, apenas 9 das quais possuíam, à data, acreditação académica. Relativamente às IES privadas o Governo define a necessidade de “melhorar a qualidade e a relevância dos seus cursos para melhor corresponder às necessidades sociais e económicas do País”, incluindo “o aumento de cursos superiores orientados para as necessidades do mercado de trabalho”.

Relativamente à única IES pública do país – a Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL) – estabelecida no ano 2000, o Governo declara que esta “serve os propósitos nacionais de ensino e de investigação com vista ao conhecimento especializado da comunidade, promovendo a liberdade de pensamento e fortalecendo a cultura e a democracia timorense” (2011, p.26).

▪ **Qualificação docente**

Embora não se referindo especificamente à qualificação docente, o Plano aborda, no seu **Capítulo 2 - Capital social**, a importância da criação do *Fundo de desenvolvimento do capital humano*, aprovado pelo Parlamento Nacional, ou seja, a importância do investimento na formação dos recursos humanos do país para que “Timor-Leste se [torne] numa Nação de sucesso, saudável, bem-educada e segura” (2011, p.34). O Governo define a capacitação dos recursos humanos do país como sendo “essencial para o desenvolvimento da economia e da sociedade (...) uma prioridade nacional (2011, p.34). O apoio prestado pelo Fundo incluirá, entre outros métodos de desenvolvimento profissional, bolsas de estudo nacionais e internacionais. O Plano define que através do *Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano*, Timor-Leste “será capaz de trabalhar em colectivo e de forma coordenada, no sentido de promover e providenciar o desenvolvimento da educação e formação profissional tão necessário ao nosso futuro” (2011, p.36).

A atribuição de bolsas de estudo, no país e no estrangeiro, financiadas pelo Fundo, tem como objetivo garantir que Timor-Leste venha a possuir “recursos humanos, com as qualificações e a experiência necessárias, para liderar e gerir” o futuro do país (2011, p.166).

▪ **Apoios por parte da comunidade internacional**

Outro aspeto importante contemplado no PED são os apoios recebidos por parte da comunidade internacional, especificamente as relações bilaterais estabelecidas entre Timor-Leste e os países parceiros, referenciadas no **capítulo 5 - Quadro Institucional**. Em 2011 o Governo afirmava manter relações diplomáticas com cerca de 100 Nações, tendo embaixadas ou representações diplomáticas em 22 países, reconhecendo que “este esforço diplomático é um grande esforço para um país pequeno como Timor-Leste” (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011, p.212), mas de extrema importância para o aprofundamento das relações internacionais.

Desde a data da sua independência, Timor-Leste assinou vários acordos bilaterais, recebendo destaque no PED as fortes relações bilaterais com os vizinhos imediatos, a Indonésia e a Austrália, para além dos EUA, Japão, China, Portugal, Nova Zelândia, Cuba e Irlanda. No PED (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011, p.212) o Governo afirma que:

Timor-Leste mantém uma relação positiva com a Indonésia, país vizinho, amigo e parceiro comercial mais próximo - duas Nações que pretendem consolidar as respectivas jovens democracias e enfrentam os desafios deste processo em conjunto. O nosso relacionamento com a Indonésia continuará a basear-se em relações de reconciliação e um profundo espírito de amizade e solidariedade.

Por fim, consideramos relevante destacar a forma como as relações entre Timor-Leste e Portugal são apresentadas no PED (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011, p.213), documento onde podemos ler:

Compartilhamos laços duradouros com Portugal e continuaremos a celebrar a nossa História comum e cultura. À medida que progredimos como Nação, manteremos essa relação especial sempre perto. Portugal tem contribuído no fortalecimento da língua portuguesa em Timor-Leste, através da permanência contínua de professores, e providenciado apoio em variadíssimas áreas.

Ao analisar o PED verificamos que este Plano, composto por um total de 279 páginas, é fruto de um esforço do Governo timorense em definir um plano sustentável a longo prazo, a vinte anos, que permita orientar o país rumo ao desenvolvimento. Pela primeira vez o Governo elaborou um Plano que engloba estratégias e metas a serem implementadas a curto, médio e longo prazo, o que representa uma maior abertura, da parte do Governo, em planificar para um período mais alargado.

Este documento abrange os quatro aspetos que nos propusemos analisar, sendo de destacar o direito de todos os cidadãos de receber uma educação de qualidade e a previsão de que até 2030 a educação será universal, englobando todas as crianças do território. Contudo, em 2011, o Governo reconhecia ainda algumas dificuldades, nomeadamente o facto de dois terços dos professores não estarem ainda qualificados de acordo com os níveis exigidos por lei. Referindo-se ao Ensino Superior, neste Plano o Governo manifesta o seu empenho em desenvolver um sistema de ensino superior de qualidade, que preste serviços de acordo com os padrões de qualidade reconhecidos a nível internacional, considerando, de uma forma geral, que a capacitação dos recursos humanos do país constitui uma prioridade nacional. Por fim, o documento aborda explicitamente a importância dos apoios recebidos por parte da comunidade internacional, definindo que os laços compartilhados com Portugal são duradouros e deverão ser mantidos de forma a ser possível continuar a celebrar a História comum.

3.2.6 PLANO ESTRATÉGICO NACIONAL DA EDUCAÇÃO 2011-2030 (PENE, 2011)

Em 2011 o Ministério da Educação de Timor-Leste produziu também o *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* (PENE), documento que representa uma tentativa de analisar, de forma abrangente, a situação educativa do país, tentando identificar os desafios com que o Ministério da Educação se tem deparado para cumprir com as obrigações relativas à educação, tal como são apresentadas na *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, em linha com as metas do *Plano de Desenvolvimento Nacional*.

- **Organização do Documento**

O PENE apresenta a seguinte estrutura:

- **Visão 2011-2030 para a Educação**
 - Para a Educação Pré-escolar
 - Para o Ensino Básico
 - Para o Ensino Secundário
 - Para o Ensino Superior
 - Para o Ensino Recorrente
- **Capítulo 1 - Análise da Situação**
- **Capítulo 2 - Enquadramento Legal e Político**
- **Capítulo 3 - Programas Prioritários**
- **Capítulo 4 - Custos do Plano**
- **Capítulo 5 - Implementação do Plano**

Este documento é de particular importância na medida em que representa uma tomada de posicionamento da parte do Governo para com os parceiros internacionais, com o Governo a definir que é necessário colocar em prática todos os esforços em consonância com o PENE, principalmente nas áreas prioritárias em que os parceiros desenvolvem a cooperação, como é o caso da educação. Este documento representa uma tentativa por parte do Governo de Timor-Leste de mostrar ao seu povo e à comunidade internacional que possui as capacidades e as ferramentas necessárias para elaborar programas prioritários para a educação, com metas e objetivos claros. O PENE representa a primeira análise sistemática do progresso feito no que se refere à construção do sistema educativo nacional enquanto país independente e os desafios que o país enfrenta no sentido de melhorar o acesso e a qualidade da educação (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a).

O Plano está organizado em treze programas prioritários que incidem sobre diferentes componentes do sistema educativo, visando a qualidade geral do processo de ensino e aprendizagem. Os programas prioritários encontram-se numerados de 1 a 13, referindo-se a:

- 1: Educação pré-escolar
- 2: Ensino básico
- 3: Ensino secundário
- 4: Ensino superior
- 5: Ensino recorrente

- 6: Inclusão social
- 7: Qualidade do ensino
- 8: Gestão geral
- 9: Gestão dos recursos humanos
- 10: Desconcentração e melhoria organizacional
- 11: Tecnologias da informação e comunicação e sistemas de informação de gestão
- 12: Planeamento e gestão orçamental
- 13: Coordenação de doadores

O Capítulo 2 - Enquadramento Legal e Político – apresenta no seu **ponto 2.1. os Objetivos Gerais da Educação**, afirmando que o PENE (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.58) se guia pelos seguintes sete princípios:

- **Qualidade**, que deverá centrar-se no processo de aprendizagem e nos resultados.
- **Equidade**, que implica uma maior sensibilidade institucional em relação às diferenças locais e sociais.
- **Acesso à educação**, promovendo a inclusão de todos, atendendo em particular às regiões e grupos sociais desfavorecidos, bem como às questões de género.
- **Relevância económica e social**, reconhecendo que a educação é a base para a criação de ganhos económicos e sociais e para os cidadãos nacionais.
- **Participação**, de modo a que as famílias e as comunidades tomem parte ativa nas decisões ao nível da escola.
- **Parceria social**, através do apoio recebido e dado a iniciativas educativas privadas, individuais ou colaborativas.
- **Flexibilidade**, através da conceção de sistemas que promovam diferentes percursos ao longo do sistema educativo, visando o acesso às oportunidades de formação do ensino superior.

Dado o elevado (e crescente) número de crianças em idade escolar no país, tornou-se urgente dar resposta à formação de professores em número suficiente para abranger todas as crianças do território. O PENE (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a) define a necessidade de formar e de recrutar novos professores, assim como de atualizar as competências dos professores no ativo, de forma a que estes possuam o mínimo de qualificações exigidas pela *Lei de Bases da Educação*. Nesse sentido o Governo estabeleceu diversos acordos internacionais para a difusão, ensino e consolidação da língua portuguesa e para a capacitação de professores, numa tentativa de reconstruir e de modernizar o sistema educativo. O Plano reconhece o impressionante crescimento do número de professores tanto no Ensino Básico como no Secundário, mas reconhece igualmente que a maioria dos professores não possui as qualificações adequadas para exercer esta função.

▪ **Educação enquanto direito universal**

O direito à educação é apresentado logo na **Introdução** do Plano (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.1), com o ex-ministro da educação de Timor-Leste,

Câncio Freitas, a referir que “um sistema de ensino de alta qualidade é o contributo mais importante para o desenvolvimento de Timor-Leste como uma nação próspera, harmoniosa e democrática”, reconhecendo a necessidade de melhorar a qualidade da educação de forma a “assegurar que, tão rapidamente quanto possível, as crianças de Timor-Leste tenham melhores oportunidades educativas do que aquelas que os seus pais tiveram no passado” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.1).

▪ **Papel do Ensino Superior**

Relativamente ao Ensino Superior, o Plano decreta na sua **Visão 2011-2030 para a Educação – Para o Ensino Superior** – que “os alunos do ensino superior universitário serão formados para liderarem nas suas áreas e profissões”, tendo acesso a universidades públicas e privadas “que serão alvo de um rigoroso processo de acreditação, no sentido de garantir que oferecem um ensino com elevados padrões de qualidade” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.23).

Depois de um período de emergência em que o Ensino Superior se viu “bastante negligenciado por considerar-se que havia outras prioridades educativas”, com muitos alunos universitários a serem “convidados a participar na reconstrução do sistema educativo como professores, tentando-se, desta forma, dar resposta à grave insuficiência do corpo docente” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.46), o país viu-se confrontado com uma profusão de Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados apresentados no PENE indicam que em 2003 havia 17 Instituições de Ensino Superior (IES) registadas na Direção do Ensino Superior.

Em 2011 o Plano reconhecia que:

A qualidade geral do Ensino Superior é baixa e não está coordenada para atender às necessidades de desenvolvimento de Timor-Leste. O Ministério pretende desenvolver um sistema de Ensino Superior de qualidade que possa fornecer serviços de acordo com padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente. (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.46)

Especificamente no que se refere ao **Programa Prioritário 4: Ensino Superior**, o PENE estabelece que a qualidade das IES será assegurada pela Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA), criada pelo *Decreto-lei n.º21/2010* (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.65), sendo exigida “a melhoria da qualidade e da relevância dos seus cursos no sentido de responderem com maior eficácia às necessidades sociais e económicas do País” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.116), consolidando um sistema do Ensino Superior regulado por rigorosos padrões de qualidade.

O Plano estabelece como objetivo a longo prazo (2030) que “os finalistas do Ensino Superior possuirão capacidades e os conhecimentos avançados para analisar, projetar, construir e manter a infraestrutura social e económica de Timor-Leste” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.115).

▪ **Qualificação docente**

No que respeita a qualificação docente, em 2011 o Plano volta a referir, no seu **Capítulo 1 - Análise da Situação**, o facto da qualidade da formação de professores ser ainda problemática, justificando esta situação como tendo “raízes em eventos históricos” uma vez que no período depois do Referendo de 1999 os professores indonésios abandonaram Timor-Leste, dando origem a uma grande falta de professores, crise que se tentou resolver através da contratação de “professores locais que possuíam habilitações académicas limitadas e pouca ou nenhuma formação ou experiência de ensino”. Esta contratação de emergência “originou problemas de qualidade de ensino que subsistem até hoje” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.40).

Qualificações mínimas para o exercício de docência

Apesar de estar definido legalmente, através da Lei de Bases da Educação, a qualificação mínima de Bacharelato para o ensino do 1º ano ao 9º ano de escolaridade e a Licenciatura para o ensino do 10º ao 12º, o PENE confirma que, em 2011, “a maior parte dos professores não tinha estas habilitações”, reconhecendo, por isso, que “a maior parte dos professores precisa de atualizar as suas qualificações” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.40). Para além da falta de qualificações mínimas exigidas, o Plano revela ainda que “o profissionalismo dos professores continua a ser um problema, visível nos elevados níveis de absentismo” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.40).

Também o **Programa Prioritário 7: Qualidade do Ensino** aborda a falta de formação específica dos docentes timorenses, com o Plano a referir que “muitos professores iniciam as suas carreiras com poucos conhecimentos sobre a disciplina que irão lecionar, com fracas competências pedagógicas, para além de não terem competências ao nível do domínio total das duas línguas oficiais de ensino em vigor em Timor-Leste” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.142). Para que esta situação possa ser ultrapassada o PENE prevê:

- Assegurar que os professores em Timor-Leste têm formação e possuem os conhecimentos científicos, as competências e as atitudes para permitir que todas as crianças aprendam de forma a atingir o seu potencial máximo.
 - Assegurar o acesso, a todos os professores, a oportunidades para atualizar os seus conhecimentos e competências em qualquer fase da carreira.
 - Desenvolver um sistema para reforçar e incrementar as instituições de formação de professores existentes. (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.142)

▪ **Apoios por parte da comunidade internacional**

Logo na **Introdução** é afirmado que o PENE foi elaborado, de acordo com o Ministério da Educação de Timor-Leste, de forma a “fornecer a base para discussões com parceiros de desenvolvimento nacionais e internacionais de modo a melhor coordenar e financiar intervenções no setor e a contribuir para a eficácia da ajuda” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.12). No que diz respeito especificamente às relações com os parceiros

internacionais, o **Capítulo 1 - Análise da Situação**, engloba um ponto referente às **Relações com os Parceiros Internacionais**, com o Governo de Timor-Leste a considerar que se verifica “uma comunicação e colaboração ineficaz entre os parceiros de desenvolvimento e o Ministério” da Educação, resultante de um conjunto de fatores:

- a) no facto de a cooperação internacional estar pouco alinhada com as necessidades e prioridades do setor da educação;
- b) numa proliferação descoordenada de programas de formação de professores nas escolas, resultando na ausência injustificada dos professores das suas aulas;
- c) na pouca ou nenhuma coordenação e controlo do trabalho realizado pelas mais de 25 organizações não governamentais (ONGs) nacionais e internacionais, muitas das quais estão envolvidas em atividades escolares sem o conhecimento ou autorização do Ministério. (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.53)

Apesar destas limitações, o Governo reconhece o papel do apoio dos parceiros internacionais, referindo que “com o apoio dos parceiros de desenvolvimento, muitos professores têm recebido formação numa variedade de áreas (...) assim como em metodologias de ensino” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.40).

O Plano refere ainda a necessidade de haver maior coordenação de doadores (**Programa prioritário 13 - Coordenação de doadores**), alinhando e focalizando a assistência dos parceiros de desenvolvimento na implementação dos 13 Programas Prioritários e direcionando o seu apoio, simultaneamente, para a “capacitação do Ministério, para garantir a sustentabilidade a longo prazo” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.193), incluindo a “comunicação, transferência de competências e responsabilização” do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2011a, p.194). De entre os objetivos definidos na nova Abordagem Setorial entre o Ministério e os parceiros de desenvolvimento, especificados no **Programa prioritário 13**, prevê-se o “desenvolvimento de acordos quadro de cooperação com Ministérios da Educação de outros países, para partilhar experiências e identificar potenciais fontes de conhecimento especializado” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.195).

Em suma, verificamos que o PENE – documento exclusivamente de âmbito educativo -, composto por um total de 133 páginas, representa a primeira análise sistemática da situação educativa do país e dos desafios que o país enfrenta no sentido de melhorar a qualidade da educação. O PENE engloba os quatro aspetos que temos vindo a abordar, merecendo especial destaque o facto de elaborar programas prioritários para a educação, com metas e objetivos claros, assim como de estipular uma *Visão 2011-2030 para a Educação*.

O Plano define a necessidade de formar e de recrutar novos professores, assim como de atualizar as competências dos professores no ativo, tendo estabelecido diversos acordos internacionais para a capacitação de professores, numa tentativa de reconstruir e de modernizar o sistema educativo. Em 2011 o Governo considerava que a qualidade da

formação de professores era ainda problemática e que faltava formação específica aos docentes timorenses.

No que se refere ao Ensino Superior, o Plano considera que a qualidade geral do Ensino Superior é baixa e não está coordenada para atender às necessidades de desenvolvimento de Timor-Leste, definindo que os alunos do Ensino Superior Universitário deverão ser formados para liderar nas suas áreas e profissões.

Por fim, referindo-se aos apoios internacionais, o Plano refere um conjunto de limitações que tem condicionado a eficácia das ajudas, considerando, apesar disso, o importante papel do apoio dos parceiros internacionais.

3.2.7 ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA – DECRETO-LEI N.º7/2012 (2012), (ALTERADO PELO DECRETO-LEI N.º 3/2014)

O Estatuto da Carreira Docente Universitária, publicado pelo IV Governo Constitucional em 2012, foi elaborado com o objetivo de implementar um quadro legal que regule as Instituições de Ensino Superior (IES), assim como a carreira especial de docência e investigação nessas Instituições, estabelecendo as funções, direitos e deveres dos que desejem seguir uma carreira profissional docente.

- **Organização do Documento**

Este documento encontra-se organizado em sete Capítulos, três Secções e um total de cinquenta Artigos:

- **Capítulo I - Categorias e Funções do Pessoal Docente**
- **Capítulo II - Regime de Vinculação do Pessoal Docente**
 - Secção I - Pessoal Docente de carreira
 - Secção II - Pessoal especialmente contratado
 - Secção III - Disposições comuns
- **Capítulo III - Regimes de Prestação do Serviço Docente**
- **Capítulo IV - Concursos e Provas**
- **Capítulo V - Deveres e Direitos do Pessoal Docente**
- **Capítulo VI - Vencimentos e Remunerações**
- **Capítulo VII - Disposições Finais e Transitórias**

- **Educação enquanto direito universal**

Sendo a educação um direito universal é premente a formação de novos professores em número suficiente para ensinar todas as crianças e jovens do território. Contudo, “os Estabelecimentos de Ensino Superior têm sido confrontados com dificuldades em captar e contratar Professores obrigando a um grande esforço e limitação do número de vagas de estudo em território nacional” (p.5645), o que significa que atualmente nem todos os jovens que pretendem aceder ao Ensino Superior o fazem, por limitações de vagas.

▪ **Papel do Ensino Superior**

O presente Diploma considera “a importância estratégica da educação de nível superior para a formação de quadros timorenses de qualidade, capazes de alavancar o desenvolvimento económico, social e cultural da Nação” (p.5644).

Este documento pretende regular a carreira docente de forma a garantir o desenvolvimento de um ensino superior de qualidade, de acordo com os mais elevados padrões internacionais.

Em 2014 o *Decreto-lei n.º 3/2014* veio alterar alguns aspetos do anterior documento normativo, reforçando a ideia de promover “a excelência do corpo docente, as instituições de ensino superior e o próprio sistema de ensino superior timorense, público e privado, tornando-o numa referência no contexto internacional” (p.6962).

▪ **Qualificação docente**

Na Introdução deste Diploma reconhece-se que o processo de qualificação de docentes especificamente para o Ensino Superior “afigura-se tão urgente quanto essencial para garantir o desenvolvimento de um ensino superior de qualidade em Timor-Leste” (p.5645).

De forma a promover “aos mais elevados graus de responsabilidade os docentes mais qualificados do País”, o Diploma pretende implementar um Regime de Carreira Docente do Ensino Superior (p.5645), regulamentando e credibilizando a progressão dos professores “através de avaliação e desenvolvimento contínuo dos seus conhecimentos científicos”. Para tal a “Universidade deve adoptar os padrões internacionais da mais alta qualidade” (p.5645).

O **Artigo 39.º (Deveres Profissionais Gerais) do Capítulo V - Deveres e Direitos do Pessoal Docente** consigna o dever da formação contínua, declarando que todos os docentes devem:

d) Manter actualizados e desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efectuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e técnico e da satisfação das necessidades sociais (p.5653).

▪ **Apoios por parte da comunidade internacional**

A importância dos apoios por parte da comunidade internacional não se encontra contemplada no Estatuto de Carreira Docente Universitária.

Tal como a Lei de Bases da Educação, também o Estatuto da Carreira Docente Universitária se reveste de extrema importância, ao conferir a esta profissão um Estatuto de Carreira próprio. Da análise a este documento destacamos o facto do Governo reconhecer a importância da qualificação académica do pessoal docente e a promoção de mecanismos de avaliação e desenvolvimento contínuo dos docentes para o desenvolvimento de Timor.

3.3 APOIO DE PORTUGAL AO ENSINO SUPERIOR DE TIMOR-LESTE

A forte intervenção portuguesa no domínio da cooperação bilateral educativa com este país teve início logo em 2002, com o foco no setor da educação a ser direcionado a programas de reintrodução da língua portuguesa, de formação de professores e de reestruturação do currículo. Os diversos programas, projetos e ações desenvolvidos por Portugal têm procurado desenvolver o reforço das capacidades locais, apoiando, entre outros aspetos, a formação de quadros superiores. O *Programa Indicativo para 2001* (Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, 2001) dividiu a ajuda ao sistema educativo e à língua portuguesa em diversas frentes, de entre as quais destacamos a atribuição de bolsas de estudo para acesso ao Ensino Superior (programa de apoio à continuação de estudos para jovens timorenses, incluindo 500 bolseiros em Portugal).

Como vimos na introdução desta investigação, a estratégia da cooperação portuguesa com Timor-Leste ao nível da educação tem tido duas vertentes: por um lado o envio de professores portugueses para Timor-Leste, para dar formação diretamente no terreno¹⁰³, por outro o envio de cidadãos timorenses para Portugal, para estudar nas Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas. A primeira modalidade de ajuda, diretamente no terreno, envolve um elevado número de agentes de cooperação e elevados montantes financeiros, revelando-se vital para a reestruturação do sistema educativo do país. A segunda modalidade de ajuda, sobre a qual nos debruçamos nesta investigação, consiste na mobilidade de estudantes timorenses para frequentar as Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, num modelo de capacitação de quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento que se tem revestido da maior importância no apoio ao desenvolvimento de Timor-Leste. O modelo de cooperação portuguesa, marcadamente descentralizado e integrador de novos atores, tem permitido a ascensão e expansão das IES no quadro da cooperação internacional, Instituições que têm vindo a celebrar diversos protocolos diretamente com Instituições congéneres de Timor-Leste. Com esta investigação tentamos identificar o modo como esta modalidade de ajuda está organizada, de que forma se processa, quais os seus objetivos, quais as suas vantagens e que obstáculos enfrenta.

Já em 1998 a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) definia da seguinte forma a missão do Ensino Superior:

To educate highly qualified graduates and responsible citizens able to meet the needs of all sectors of human activity, by offering relevant qualifications, including professional training (...) using courses and content continually tailored to the present and future needs of society. (UNESCO, 1998, p.3)

Embora conte já com vinte anos a definição da UNESCO mantém-se bastante atual, sendo que hoje as Universidades englobam cada vez mais pessoas, incluindo estudantes estrangeiros de diferentes origens, tendo que se adaptar rapidamente a esta multiculturalidade.

¹⁰³ Incluímos nos anexos uma breve referência aos principais Projetos estabelecidos entre os dois países, desde 2000, ao nível educativo que levam professores portugueses até Timor (ver anexo 29).

Para Nóvoa (2014) nas últimas décadas houve uma mudança de fundo no Ensino Superior, com as Universidades a adquirir um papel de centralidade, um lugar de grande significado na sociedade, abrangendo já quase 200 milhões de estudantes em todo o mundo. O grande aumento da taxa de frequência do Ensino Superior traduziu-se numa diversificação dos perfis daqueles que acedem à Educação Superior, passando a incluir novos e diversificados públicos, incluindo alunos provenientes do espaço lusófono, no caso específico das Universidades portuguesas, provenientes de diferentes países, com diferentes culturas e que falam diferentes línguas (Pessoa, 2004; Lourtie, 2013; Veremu & Matola, 2016).

Atualmente, o Ensino Superior desempenha um papel abrangente enquanto criador e difusor de conhecimento, pólo de cultura, ciência, inovação, investigação e desenvolvimento económico e social (De Oliveira, 2013). Apesar de estar ainda em fase de crescimento e de consolidação, não deixa de ser este o papel do Ensino Superior também em países em vias de desenvolvimento, como é o caso de Timor-Leste. O crescimento e a importância da Educação Superior são determinados pela necessidade de assegurar um número cada vez maior de técnicos de formação superior, de especialistas nas diversas áreas do conhecimento, com uma maior capacidade crítica e inovadora, sendo as Instituições de Ensino Superior determinantes no processo de desenvolvimento humano, económico, social e cultural das sociedades. As IES são entidades privilegiadas para criação de conhecimento e formação de quadros superiores qualificados, tendo um papel decisivo no aumento dos níveis de conhecimento e de educação da população, ferramenta fundamental para que os cidadãos se tornem ativos e críticos, para que possam participar ativa e conscientemente nas práticas democráticas das sociedades e para o desenvolvimento dos próprios países.

Apesar da enorme evolução que as IES de Timor-Leste atravessaram nos últimos anos, nomeadamente no processo de monitorização e acreditação da qualidade dos cursos que oferecem, estabelecendo padrões de referência e um apertado controlo de qualidade, de uma forma geral o Ensino Superior neste país apresenta ainda fortes limitações, com as IES localizadas sobretudo na capital, fator que dificulta o acesso da população estudantil de outras zonas do país e com a sua ação centrada maioritariamente no ensino, sendo a investigação ainda muito limitada. Em Timor-Leste, a incapacidade da parte do Governo de dar resposta à elevada procura neste nível de ensino conduziu à emergência de diversas IES privadas, algumas das quais funcionaram durante anos sem regulação das suas atividades, sem parâmetros e normas oficiais, sem padrões de referência, controlo de qualidade ou acreditação, situação que se tem vindo a alterar com o controlo e acreditação destas IES privadas por parte da Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica¹⁰⁴. Rego, Lucas, Ramos, Carvalho e Baltazar (2015) defendem a importância de formar um corpo docente qualificado que possa contribuir para o desenvolvimento do país, assim como a importância de formar docentes que se fixem nas Instituições, com possibilidade de se doutorarem e de se dedicarem à investigação, trabalhando em Instituições que se rejam por

¹⁰⁴ Aprovada pelo *Decreto-lei n.º 21/2010*, entidade dotada de autonomia administrativa, técnica e científica, responsável por determinar padrões e critérios que garantam a qualidade das instituições de Ensino Superior do país. O Governo definiu que as Instituições de Ensino Superior deveriam ser alvo de um rigoroso processo de acreditação no sentido de garantir que oferecem um ensino com elevados padrões de qualidade, que os cursos oferecidos são relevantes para o mercado de trabalho e que respondem às necessidades sociais e económicas do país.

padrões de qualidade aceites a nível internacional. Só com uma formação sólida os professores poderão contribuir para a consolidação de um país que se encontra ainda em fase de desenvolvimento.

O apoio ao sistema de Ensino Superior timorense tem como base o Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano (FDCH), fundo que permite ao Governo direccionar o investimento na formação de recursos humanos, potenciando o desenvolvimento do país, tal como vem referenciado no *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011).



3.4 O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DE TIMOR-LESTE: BREVE SÍNTESE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO TERRITÓRIO

Por considerarmos importante conhecer a realidade das Instituições de Ensino Superior timorenses e a importância dos acordos de cooperação que estas estabelecem com Instituições de Ensino Superior (IES) de outros países e especificamente para a formação do seu corpo docente, apresentamos, neste ponto, uma breve síntese das IES de Timor-Leste.

A primeira Instituição de Ensino Superior do país foi fundada durante o período de ocupação indonésia, em 1986, a *Universitas Timor Timur* (UNTIM) – Universidade de Timor-Leste –, vocacionada para a formação de gestores intermédios, técnicos agrícolas, professores do ensino pré-secundário e secundário e contava então com cinco faculdades: Ciências de Educação, Ciências Políticas e Sociais, Agricultura, Economia e Engenharia. Em 1998/99, no período pré-independência, a UNTIM contava com 4 mil estudantes e 73 professores. No entanto, a percentagem de estudantes timorenses era muito baixa quando comparada com a dos imigrantes indonésios, o mesmo acontecendo com os professores da Instituição¹⁰⁵. Em 1999 esta Instituição foi destruída e saqueada pelos indonésios como consequência da vitória pró-independentista no Referendo. Em Novembro de 2000, um ano depois da consulta popular organizada pela Missão das Nações Unidas e pouco antes da restauração da independência do novo país foi fundada a *Universidade Nacional Timor Lorosa'e* (UNTL) a primeira e única Universidade pública do novo país, fundada através da fusão de duas instituições académicas, a *Universitas Timor Timur* (1986-1999) e a *Politeknik Díli* (1990-1999). Esta IES foi concebida com o intuito de responder aos desafios e requisitos de formação dos recursos humanos do país, de forma a proporcionar uma resposta efetiva às necessidades de criação de capital humano, fundamental para o desenvolvimento socioeconómico nacional. A Universidade Nacional de Timor Lorosae (UNTL) assume como sua missão “a geração, difusão e aplicação do conhecimento assente na liberdade de pensamento e na pluralidade de exercícios críticos, visando uma sociedade mais justa e democrática, (...) com o objectivo de servir o desenvolvimento da Comunidade, respondendo às suas necessidades” (Decreto-lei n.º 16/2010, p.4318).

Em 2003, 17 IES estavam registadas na Direção do Ensino Superior a lecionar a mais de 13.000 estudantes (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a), sendo a UNTL a única instituição oficial então credenciada. Sete instituições autointitulavam-se Universidades (algumas com menos de 300 alunos), três Academias e seis Institutos, num conjunto de dezasseis instituições privadas que abrangiam um total de 5.550 estudantes (Pazeto, 2007). Na opinião de Dos Santos (2015, p.31)¹⁰⁶ “para Timor-Leste, como Nação recém-criada, onde as Universidades e Instituições crescem como cogumelos em solos húmidos, em curto prazo e de motivo confuso e sem controlo, sem dúvida que se impõe a necessidade de estas Instituições serem acreditadas”.

¹⁰⁵ As estatísticas confirmam que 20% dos professores primários e 98 % dos professores do nível pré-secundário, secundário e universitário não eram timorenses (<http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>).

¹⁰⁶Dos Santos, professor timorense da UNTL que em 2015 analisou o Dispositivo de Avaliação Externa que conduziu à acreditação da UNTL.

Atualmente, o Ensino Superior em Timor-Leste está estruturado em dois ramos: Ensino Superior Técnico e Ensino Superior Universitário, o primeiro lecionado maioritariamente em Politécnicos, direcionado sobretudo para alunos que concluem o Ensino Secundário Técnico-Vocacional e o segundo, lecionado em Universidades, dirigido a alunos que concluem o Ensino Secundário Geral (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a). Este nível de ensino compreende cursos de bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutoramento, contudo apresenta, de acordo com o Governo (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a) baixa qualidade e falta de coordenação para dar resposta às necessidades de desenvolvimento do país, considerando-se necessário desenvolver um sistema de Ensino Superior de qualidade, abrangente e ampliado, que possa fornecer serviços de acordo com padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente.

Um estudo realizado em 2015 por Guedes *et al.* revelou que o país não dispõe de um sistema de formação inicial e contínua suficientemente estruturado, estando o sistema de formação inicial de professores englobado em quatro universidades, uma pública, a UNTL e três privadas: Universidade da Paz, Universidade de Díli e Universidade Oriental de Timor Lorosa'e, juntamente com três Instituições de Educação Superior: Instituto Católico para Formação de Professores, de Baucau; Instituto Superior Cristal, de Díli e Instituto de Ciências Religiosas "São Tomás de Aquino", de Díli. A formação contínua de professores dos vários níveis de ensino encontra-se centralizada no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), instituição criada em 2011. As Instituições de Ensino Superior acreditadas encontram-se dispostas no quadro 12:

Quadro 12: Instituições de Ensino Superior acreditadas em Timor-Leste¹⁰⁷

	Instituição	Estatuto	Data de Fundação
1.	Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL)	Pública	2000
2.	Universidade Oriental de Timor Lorosa'e (UNITAL)	Privada	2000
3.	Universidade Díli (UNDIL)	Privada	2002
4.	Universidade da Paz (UNPAZ)	Privada	2004
5.	Instituto Superior Cristal (ISC)	Privado	2001
6.	Instituto Tecnológico de Díli (DIT)	Privado	2002
7.	Instituto Profissional de Canossa (IPDC)	Privado	2003
8.	Instituto Católico para Formação de Professores (ICFP)	Privado	2003
9.	Instituto de Ciências Religiosas São Tomás de Aquino (ICR)	Privado	1995
10.	Instituto Empresarial (IOB)	Privado	2002
11.	Academia de Café de Timor-Leste (ETICA)	Privada	2003

Fonte: Elaboração própria.

Dada a falta de formação de nível superior da maioria da população timorense, o grau de licenciado é atualmente suficiente para se lecionar numa IES. Contudo, os dirigentes das IES

¹⁰⁷ O número total de Instituições de Ensino Superior acreditadas em Timor-Leste não se encontra disponível, tendo sido obtido através da consulta de fontes diversas, nomeadamente <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>, <http://www.iob-tl.com/Vizaun-Jeral-IOB-2&37&14&Istoria-Institute-of-Business>, <http://www.undil.tl/>, <http://www.ista.pt/>

têm vindo a alterar esta situação, começando a exigir que o seu corpo docente tenha como qualificação mínima o mestrado, razão pela qual esta modalidade de ajuda se reveste da máxima importância. Não sendo possível obter o grau de doutor em Timor (com o grau de mestre a estar já disponível em alguns Departamentos¹⁰⁸) torna-se necessário enviar o corpo docente para o estrangeiro, à semelhança do que aconteceu em Portugal nos anos 70. Neste momento existem ainda alguns docentes do Ensino Superior que lecionam apenas com o grau de licenciatura, mas esta situação terá tendência a reverter-se nos próximos anos, com Timor a poder apresentar um corpo docente mais qualificado, de acordo com as exigências das normas internacionais¹⁰⁹.



¹⁰⁸ Mais informações referentes aos mestrados na UNTL disponíveis em <http://www.untl.edu.tl/pt/ensino/programa-de-pos-graduacao-e-pesquisa>

¹⁰⁹ De acordo com o Decreto-lei 16/2010 (Capítulo IV – Pessoal, Artigo 44.º – Pessoal docente), “o ingresso, o acesso e o desenvolvimento profissional na carreira do pessoal docente da UNTL obedecem às regras seguintes: a) Posse de uma licenciatura, para efeitos de ingresso, acesso ou desenvolvimento profissional na carreira” (p.4329).

3.5 COOPERAÇÃO BILATERAL ENTRE OS SISTEMAS UNIVERSITÁRIOS DE PORTUGAL E TIMOR-LESTE: MOBILIDADE DE ESTUDANTES

Em 2005, a publicação do segundo documento orientador da cooperação portuguesa, *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (RCM n.º196/2005), reiterou a importância da cooperação ao nível da Ciência e Ensino Superior, destacando o papel das Universidades enquanto pólos de saber especializado, parceiros relevantes para a cooperação portuguesa. A *Visão Estratégica* o (RCM n.º196/2005, p.7197) refere que “a cooperação portuguesa tem apoiado o desenvolvimento de programas de cooperação interuniversitária que visam a capacitação e a criação de conhecimento especializado nos países em desenvolvimento”, modelo de ajuda que se encontra em constante reformulação no sentido de alcançar maiores níveis de eficácia e de forma a contribuir efetivamente para a capacitação, valorização e apropriação de conhecimentos nos países em desenvolvimento.

Em 2011 o documento *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011c) atualizou as prioridades do Governo português no que diz respeito ao Ensino Superior, reconhecendo a importância de cooperar no fortalecimento das Universidades locais, na organização, modernização e reorganização dos currículos, na formação de professores, na gestão da qualidade e na atribuição de bolsas de estudo para alunos provenientes dos países terceiros.

Nos últimos 20 anos a cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos países lusófonos está integrada no âmbito das relações estabelecidas na Comunidade de Países de Língua Portuguesa, embora possa ser considerada dispersa e pouco expressiva ao nível de projetos em curso, quando comparada com as manifestações de intenções políticas (Pessoa & Palma, 2004), sendo diversos os acordos, protocolos ou convénios celebrados, verificando-se, contudo, uma ausência de informação sobre estas atividades. Do conjunto de iniciativas levadas a cabo pelos estabelecimentos de Ensino Superior portugueses com os seus congéneres lusófonos destacamos a atribuição de bolsas de estudo e o intercâmbio e formação contínua de docentes, modalidade de ajuda com forte expressão no contexto interuniversitário, que se materializa na frequência de cursos.

Portugal é um dos principais recetores de estudantes de Ensino Superior provenientes de Timor-Leste, realidade potenciada pela institucionalização de acordos de cooperação entre o Estado português e este país, bem como pela própria ação das IES dos dois países. A mobilidade de docentes entre Timor-Leste e Portugal pode ser considerada uma forma de mobilidade de cérebros, uma importante vertente da cooperação bilateral portuguesa.

A cooperação entre Portugal e Timor-Leste no domínio da educação está consagrada na *Resolução da Assembleia da República n.º 5/2004*, cujos Artigos 22º e 25º (capítulo IX – Ensino e Investigação, p.225) definem, respetivamente, que os Estados Contratantes estimularão a cooperação entre as respetivas universidades e que, através de instrumento bilateral, definirão o regime de bolsas a atribuir destinadas à frequência das universidades, de instituições do ensino superior e de estabelecimentos de ensino técnico-profissional, como meio de apoio à criação de quadros superiores. A institucionalização de acordos de cooperação entre o Estado português e o Governo de Timor-Leste no âmbito da cooperação interuniversitária para frequência de níveis de ensino superiores permite que anualmente um

conjunto dos candidatos possa, efetivamente, frequentar o sistema de ensino público português. O Acordo estabelecido na *Resolução n.º 5/2004* prevê, desde logo, a mobilidade de estudantes entre universidades homólogas dos dois países, tendo-se revestido ao longo dos anos numa modalidade de ajuda que consiste no envio de cidadãos timorenses para Portugal, para estudar nas IES através de parcerias diretas entre Instituições homólogas. Neste ponto importa ter em conta a evolução que esta modalidade tem sofrido ao longo dos anos, sendo que numa primeira fase houve um elevado número de cidadãos timorenses a estudar em Portugal, situação que nos últimos quinze anos sofreu uma mudança, muito devido ao modelo político, económico e social do país parceiro que conheceu uma substancial alteração, com a criação de Instituições locais de Ensino Superior a colmatar uma parte das necessidades. Para além da evolução do sistema de Ensino Terciário no país parceiro, a redução dos valores disponíveis da parte de Portugal obrigou, também, a um corte na ajuda, que se traduziu numa redução ao apoio ao nível das licenciaturas (a ser feito maioritariamente através da atribuição de bolsas internas), apenas se deslocando para Portugal estudantes em áreas de formação inexistente no país de origem e a grande aposta, nos últimos anos, a fazer-se nos níveis de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, no sentido de apoiar as ex-colónias na constituição de um corpo de quadros especializados.

A mobilidade de estudantes provenientes de países em desenvolvimento, num fluxo Sul-Norte, é um processo cujo grau de sucesso se apresenta condicionado por um conjunto de fatores de ordem sociocultural, linguística, política, económica ou fatores individuais como o percurso individual de cada estudante, a sua motivação e capacidade de adaptação ao novo contexto. A partilha histórica de um passado comum assume um papel de grande relevância neste processo, razão pela qual se evidencia a importância do relacionamento entre países desenvolvidos e as suas ex-colónias (como Portugal, Espanha, Inglaterra ou França). A mobilidade de estudantes para Universidades portuguesas permite colmatar a falta de IES nos países provenientes ou a sua incapacidade para assegurar satisfatoriamente a formação de quadros superiores em determinadas áreas. Contudo, para que a mobilidade seja bem-sucedida é essencial que as IES recetoras consigam proporcionar um conjunto de valências com vista à boa integração e sucesso académico destes estudantes, elemento-chave para o êxito de qualquer programa de acolhimento.

3.6 APOIO DE PORTUGAL AO ENSINO SUPERIOR EM TIMOR-LESTE: O CASO ESPECÍFICO DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR LOROSA'E¹¹⁰

No tempo em que Timor-Leste era uma província ultramarina portuguesa não foram instituídas quaisquer Universidades no território, razão pela qual os poucos timorenses que prosseguiram os estudos ao nível do Ensino Superior faziam-no, por norma, em Portugal ou noutra colónia portuguesa. Na década de 80 (numa época em que o território estava já sob o domínio indonésio) as Universidades Públicas Portuguesas começaram a desenvolver um conjunto de ações de apoio aos estudantes timorenses que, na condição de refugiados, procuravam auxílio no nosso país. No período pós-independência, a 17 de Novembro de 2000 foi fundada a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) a primeira e única Universidade pública do novo país, concebida com o intuito de responder aos desafios de formação de recursos humanos qualificados com que a nova nação se deparou. Com grandes dificuldades, em Novembro de 2000 a UNTL conseguia acomodar já aproximadamente 5 mil estudantes, distribuídos por cinco Faculdades¹¹¹. A UNTL, o único estabelecimento público de Ensino Superior, tem como missão contribuir para o desenvolvimento socioeconómico e cultural do país, para uma sociedade mais justa e democrática sendo um espaço de excelência de criação e difusão de conhecimento, normas e valores assentes na liberdade de pensamento.

A parceria entre Portugal e Timor-Leste ao nível do Ensino Superior tem vindo a ser desenvolvida na sequência de um pedido formulado a Portugal pelas autoridades timorenses, ainda na época da Administração Transitória das Nações Unidas, e tem sido canalizada, fundamentalmente, para a Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e. A UNTL, Universidade de referência nacional, tem investido em programas de mobilidade e de cooperação com várias Instituições portuguesas, com o objetivo de capacitar a sua comunidade académica e de desenvolver a própria Universidade enquanto Instituição. O apoio de Portugal ao Ensino Superior timorense teve início no ano 2000 e envolveu o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e a Fundação das Universidades Portuguesas¹¹², tendo sido implementado um programa de cooperação de apoio ao desenvolvimento do Ensino Superior timorense que integrava o apoio e acompanhamento de bolseiros timorenses em Portugal. O primeiro projeto de cooperação ao nível do Ensino Superior foi desenvolvido entre Abril e Setembro de 2000, tendo envolvido um total de 50 docentes das Universidades Públicas Portuguesas que, em regime de voluntariado, dinamizaram um projeto de atualização de conhecimentos com o intuito de assegurar o desenvolvimento do português como língua de ensino e aprendizagem.

Em 2001 a UNTL começou a funcionar com sete faculdades, duas das quais novas, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, a juntar às cinco já existentes. Neste ano, na sequência da oferta de 500 bolsas de estudo para estudantes timorenses do Ensino Superior por parte do Governo português, ingressaram nas Universidades e Institutos Politécnicos

¹¹⁰ Informação acedida em <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>

¹¹¹ 1) Faculdade de Ciências de Educação, 2) Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, 3) Faculdade de Agricultura, 4) Faculdade de Economia e 5) Faculdade de Engenharia.

¹¹² A Fundação das Universidades Portuguesas, instituição pública de direito privado, foi criada em 1993, subscrita por 14 Universidades Estatais e pela Universidade Católica, todas integrantes do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, com o objetivo de fomentar o relacionamento interuniversitário, no plano nacional e internacional.

Públicos portugueses um total de 202 bolseiros timorenses. Em 2002 este número viria a aumentar para um total de 219 bolseiros.

Em 2007 a UNTL elaborou o *Plano de Desenvolvimento Decenal da Universidade Nacional Timor Lorosa'e – 2007-2017* – (Universidade Nacional de Timor Lorosae, 2007), definindo que uma das suas potencialidades é a elevada percentagem de professores que adquiriram o grau de mestrado ou que estão a adquiri-lo, medida que representa um recurso estratégico para o desenvolvimento da Instituição, definindo que a Universidade deve promover a necessidade de qualificação dos seus professores. Também a partir de 2007 foram oferecidos os primeiros cursos de Pós-Graduação em Timor-Leste, na Faculdade de Ciências da Educação.

O facto da oferta ao nível de mestrado ser ainda bastante reduzida em Timor-Leste e ao nível de doutoramento ser ainda inexistente (tal como sucedeu com Portugal nos anos 70, 80 do século passado) ajuda-nos a compreender a importância que os protocolos celebrados entre as Universidades timorenses e as suas congéneres portuguesas têm no apoio à formação contínua dos professores universitários timorenses. Não lhes sendo possível frequentar mestrados ou doutoramentos no seu país, estes professores vêm em Portugal (entre outros países) a oportunidade de aceder a estes níveis de ensino, completar a sua formação e continuar a fazer parte dos quadros das Instituições em que trabalham, num estabelecimento de relações que se pretende que sejam reciprocamente benéficas.

A UNTL integra hoje mais de 10.000 estudantes, 619 professores e investigadores e 471 funcionários, assumindo-se como uma Universidade dinâmica e inovadora, em plena fase de consolidação¹¹³, pretendendo afirmar-se como centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia. A Instituição conta hoje com 9 Faculdades, Faculdade de Agricultura; de Ciências Exatas; de Ciências Sociais; de Direito; de Economia e Gestão; de Educação, Artes e Humanidades; de Engenharia, Ciências e Tecnologia; de Filosofia e de Medicina e Ciências da Saúde.

Em 2015 Dos Santos abordava a importância de um corpo docente qualificado na UNTL, afirmando que esta Instituição de Ensino Superior tem por compromisso “elevar constantemente a qualidade do seu corpo docente, convicta de que este é o factor propulsor por excelência da qualidade de ensino-aprendizagem”, envidando esforços para “encontrar meios para enviar os seus professores para continuar os estudo no exterior” (2015, p.92).

A medida de envio dos docentes do Ensino Superior para o estrangeiro reveste-se, naturalmente, de diversas vantagens, contudo estudando os docentes timorenses em países tão diversificados como Portugal, a Indonésia, a Austrália ou o Japão, a língua em que são ensinados poderá ser a língua em que se sentem confiantes para ensinar uma vez regressados a Timor, o que poderá causar maiores cisões linguísticas nestas IES timorenses, IES onde estão já presentes o tétum, o indonésio, o inglês e o português, em diferentes medidas.

¹¹³ Mensagem do novo Reitor, Professor Doutor Francisco Miguel Martins, disponível em <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/mensagem-do-reitor>

3.7 ACORDOS, PROGRAMAS E PROJETOS ESTABELECIDOS PELA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR LOROSA'E COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CONGÊNERES¹¹⁴

A aposta na cooperação é um dos principais vetores de desenvolvimento da UNTL, sendo muitas das iniciativas de cooperação desenvolvidas no âmbito dos vários acordos bilaterais e multilaterais firmados com Instituições de todos os continentes e das redes e associações de cooperação interuniversitária em que participa. A Universidade tem vindo a firmar acordos de cooperação enquadrados nos seus objetivos estratégicos de desenvolvimento, nomeadamente com as seguintes Instituições e Organismos:

Quadro 13: Instituições e Organismos com que a UNTL tem firmado Acordos

▪ Camões, Instituto da Cooperação e da Língua
▪ Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
▪ Universidades: Algarve, Aveiro, Católica Portuguesa, Coimbra, Évora, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.
▪ Escolas Superiores de: <ul style="list-style-type: none">▪ Enfermagem de Coimbra e do Porto▪ Hotelaria e Turismo do Estoril▪ Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa▪ Tecnologia da Saúde de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa
▪ Institutos Politécnico de Bragança, Coimbra, Leiria, Lisboa, Porto, Setúbal e Viana do Castelo.
▪ Institutos Superior de Agronomia da Universidade de Lisboa, Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa e Técnico da Universidade de Lisboa.
▪ ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Fonte: Adaptado de <http://www.untl.edu.tl/pt/cooperacao/acordos-e-redes> e <http://www.untl.edu.tl/pt/cooperacao/programas-e-projetos>

A UNTL participa ativamente em diversos programas e projetos de educação, capacitação, formação e pesquisa, assegurando a sua internacionalização e a promoção da mobilidade, considerando o estudo em Universidades estrangeiras um meio eficaz de ascensão social da parte do seu corpo docente, um meio de capacitação da sua comunidade académica.

De entre os vários projetos desenvolvidos nos últimos anos destacamos os seguintes três:

1. Projeto International Credit Mobility (Programas Erasmus+), coordenado pela Universidade de Évora (Portugal)¹¹⁵

O projeto “International Credit Mobility” (Programa Erasmus+) ofereceu oportunidades para estudantes e professores da UNTL realizarem um período de mobilidade na Universidade de Évora (Portugal).

2. Projeto ANGLE (Programa Erasmus Mundus Mobilidade), coordenado pela Universidade do Porto (Portugal)¹¹⁶

¹¹⁴ Informação disponível em <http://www.untl.edu.tl/pt/cooperacao/acordos-e-redes> e <http://www.untl.edu.tl/pt/cooperacao/programas-e-projetos>

¹¹⁵ Fonte: [http://www.iifa.uevora.pt/informacoes/eventos/\(item\)/20558](http://www.iifa.uevora.pt/informacoes/eventos/(item)/20558)

¹¹⁶ Fonte: <http://angle.up.pt/> e <https://aai.tecnico.ulisboa.pt/programas-de-estudo/programas-obtencao-creditos/erasmus-mundus-mobilidades/>

O projeto ANGLE atribuiu bolsas a estudantes, investigadores, pessoal académico e dos países África, Caraíbas e Pacífico (ACP) para realizarem um período de mobilidade e para a realização de um grau de estudos em algumas das melhores Universidades europeias, com as bolsas a estar disponíveis para estudantes de mestrado ou doutoramento e também para pessoal (docente e administrativo). O consórcio ANGLE era constituído por 11 Universidades Europeias e 9 Instituições do Ensino Superior de países ACP, entre os quais Timor-Leste.

3. Projeto DREAM (Programa Erasmus Mundus), coordenado pela Universidade do Porto (Portugal)¹¹⁷

O projeto DREAM (Programa Erasmus Mundus) oferece bolsas a estudantes dos países África, Caraíbas e Pacífico que desejem realizar um período de mobilidade, ou formação integral, em Universidades da Europa, com a oferta de bolsas a estudantes de mestrado.

O apoio ao Ensino Superior, particularmente à UNTL, a concessão de bolsas de estudo e a mobilidade de estudantes é uma modalidade de ajuda que tem vindo a ganhar destaque. Em 2010 a Universidade de Évora assinou o *Protocolo de Colaboração entre a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e e a Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora* e o *Protocolo entre a Universidade de Évora e a Secretaria dos Recursos Naturais de Timor-Leste*, o primeiro com a Universidade de Évora a prestar apoio aos cursos de saúde animal e informática lecionados na UNTL, através do envio de docentes da Universidade de Évora para Timor e o segundo com o objetivo de fornecer formação, em Portugal, ao nível de mestrado em Ciências da Terra e da Atmosfera e do Espaço a estudantes de Timor-Leste. Este mestrado foi alvo de um ajuste de forma a introduzir conteúdos relativos a Timor-Leste, com o objetivo de motivar os estudantes e de permitir que estes adquiriram conhecimentos específicos relativamente à realidade específica do seu país (Ximenes, 2012; Lucas, 2013). No segundo caso Timor seleciona os estudantes e envia-os para Portugal, cabendo à Universidade de Évora recebê-los, integrá-los e proporcionar-lhes a melhor formação possível, prestando um serviço solicitado pelo Governo de Timor.

¹¹⁷ Fonte: <http://dream.up.pt/>

3.8 POLÍTICA DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO

A capacitação de quadros superiores, de mão-de-obra qualificada e especializada e de futuros líderes assumiu durante um longo período a forma de atribuição de bolsas de estudo a estudantes dos países parceiros para frequência do ensino em Portugal, programa que passou por duas fases, de acordo com o IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011b). Na primeira fase foram atribuídas, por Portugal, bolsas de estudo para diplomas universitários em Portugal que englobavam maioritariamente o nível de licenciatura. Com base nas observações levantadas pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE, em 2006, em que foi questionada a eficácia da atribuição de bolsas de estudo quando tomados em conta os reais custos, esta política tem sido progressivamente reformulada, com uma diminuição das bolsas para estudar em Portugal e um aumento do número de bolsas internas, para estudar no país de origem. Segundo a nova orientação, a política de concessão de bolsas portuguesas é hoje vocacionada para o fortalecimento dos sistemas nacionais de Ensino Superior, para a formação de jovens quadros em áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos países de onde são originários, passando a ser privilegiadas candidaturas a cursos que não existam nos estabelecimentos de ensino dos países originários e conferida prioridade a estudos pós-graduados – mestrado, doutoramento e pós-doutoramento –, por serem considerados níveis que apresentam ainda um leque reduzido de oferta nos países parceiros, havendo uma diminuição progressiva das bolsas do nível de licenciatura¹¹⁸.

Correia (2011, p.19) afirma que “para a nova política muito contribuíram alguns dos resultados da avaliação feita à política de bolsas”, avaliação que considerou difícil quantificar em que medida o retorno dos estudantes aos seus países fazia cumprir o principal objetivo das bolsas – “dotar o país recetor de pessoal qualificado nas áreas estratégicas para o seu desenvolvimento sustentável”. O real impacto que a atribuição de bolsas de estudo em Portugal tem no desenvolvimento dos países beneficiários não é facilmente mensurável e pode ser discutível uma vez que, até recentemente, grande parte dos bolseiros optava por não regressar ao seu país de origem. De forma a ultrapassar essa situação Portugal optou por definir na atribuição de bolsas a obrigatoriedade de regresso ao país de origem, aspeto importante a ter em conta na modalidade no contexto da cooperação interuniversitária que obriga os estudantes a regressar ao seu país de origem uma vez concluída a formação de forma a evitar aquilo que alguns autores denominam de “brain drain” ou “fuga de cérebros”, conceito utilizado para exprimir o receio de fuga do capital humano especializado, proveniente dos países em desenvolvimento e em direção aos países desenvolvidos.

No que diz respeito às bolsas concedidas especificamente a cidadãos timorenses deve ser considerada a peculiar situação que este país atravessou no período que antecedeu a declaração da independência e no pós-independência imediato, situação que se revestiu de um caráter de urgência em formar quadros que assegurassem as funções de governação. Esta

¹¹⁸ O *Despacho n.º17457/2006* (p.16770) define que as bolsas para o Ensino Superior se destinam a estudantes que pretendam desenvolver os seus estudos em Portugal, ou noutros países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, devendo a sua concessão respeitar o seguinte:

a) Devem ser privilegiadas as bolsas para estudos pós-graduados;
b) As bolsas de licenciatura são atribuídas, de forma devidamente fundamentada, para áreas consideradas prioritárias para os países de origem dos estudantes, quando nesses não exista essa possibilidade de formação.

situação levou o Governo português a adotar medidas excepcionais, disponibilizando especial apoio à formação de quadros da futura administração de Timor-Leste através da concessão de bolsas de estudo para a frequência em Portugal de cursos do Ensino Superior público. No que respeita os bolseiros abrangidos pelo regime de 1996, foram concedidas bolsas a naturais de Timor-Leste residentes em Portugal e os dados disponíveis revelam que este contingente registou um aumento considerável até 2000/2001, existindo uma diminuição significativa a partir de então (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Em 2001 foi criado um segundo mecanismo de concessão de bolsas para estudantes timorenses, tendo por base o *Despacho Conjunto n.º901/2001*, ao abrigo do qual chegaram a Portugal, entre Setembro de 2001 e Outubro de 2002, 334 bolseiros que foram encaminhados para os dois níveis de ensino: 218 para o Ensino Superior e Superior Politécnico e 116 para o Ensino Técnico-profissional (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a). Em 2001, na fase de preparação para a independência, o Governo português definiu as regras aplicáveis à concessão de bolsas de estudo a candidatos naturais de Timor-Leste, estabelecendo que “a formação e qualificação de recursos humanos em Timor-Leste constitui tarefa prioritária (...) no contexto da preparação deste território para assumir plenamente as funções de governação por ocasião da sua independência” (Despacho conjunto n.º901/2001, p.16549).

Nas duas últimas décadas o modelo político, económico e social de Timor-Leste conheceu uma substancial modificação, com a criação de Instituições locais de Ensino Superior a transformar as necessidades de formação de recursos humanos. Fruto destas alterações, o contingente de bolsas disponibilizado pelo Estado português a Timor-Leste (e aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) para frequência de estabelecimentos de ensino em Portugal diminuiu significativamente nos últimos 15 anos, embora o esforço financeiro se mantenha ao mesmo nível, pois as bolsas de pós-graduação são mais dispendiosas que as de licenciatura (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

Em 2011 o IPAD apresentava as principais orientações da política de bolsas, orientações que embora contem já com oito anos se mantêm atuais:

1. Continuar a diminuir progressivamente as bolsas do nível de licenciatura, para formação em Portugal, e apostar no preenchimento dos contingentes de bolsas internas exclusivamente no ensino superior, tendo em conta as respetivas realidades locais;
2. Continuar a reforçar as bolsas de pós-graduação, tendo em conta o desenvolvimento e as reais necessidades dos países;
3. Reunir periodicamente com os estudantes (...) e realizar-lhes inquéritos anuais;
4. Adoptar medidas concretas que fomentem o regresso do bolseiro ao país de origem, desde que não colidam com a política de migração;
5. Manter contactos regulares com os bolseiros. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a, p.211)

Com o intuito de contribuir para a sustentabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses, o IPAD disponibilizou, a partir do ano letivo 2007/08, um contingente de 10 bolsas de estudo para frequência de cursos pós-graduados em Portugal a profissionais que já se encontram a trabalhar no sistema educativo do país, nomeadamente a docentes da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros de Timor-Leste, 2011), medida que na opinião de Correia (2011) Timor-Leste tem sabido canalizar adequadamente.

As bolsas de estudo são atualmente atribuídas mediante critérios a definir por comum acordo, entre o Estado português e o país recetor, critérios que deverão ser ajustados às necessidades e prioridades do desenvolvimento socioeconómico de cada país. Para que o impacto da política de bolsas aumente o Governo português tem-se esforçado para fazer prevalecer o princípio de que as bolsas devem ser atribuídas aos melhores alunos e para as áreas que melhor se adequem às necessidades definidas pelos países recetores. Para além disso, para que o investimento na formação contínua de cidadãos timorenses em Portugal seja rentável e não haja perda de capital investido, é necessário assegurar que os estudantes retornam ao país de origem no final da formação.

Para além das bolsas de estudo atribuídas por Portugal, que, como vimos, têm vindo a sofrer uma diminuição, também Timor-Leste tem vindo a atribuir bolsas de estudo para que os estudantes timorenses possam prosseguir a sua formação académica no estrangeiro, sendo de destacar as bolsas atribuídas pelo Ministério da Educação de Timor-Leste, consagradas no *Decreto-lei n.º30/2008* (Regime de atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro), Diploma que pretende “viabilizar a obtenção de bolsas de estudo no estrangeiro a todos os estudantes do ensino superior que para tal se qualifiquem, de modo a permitir a formação adequada de quadros e a construção de uma força laboral sólida no País” (p.2567), assim como as bolsas provenientes do Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano.

O IV Governo Constitucional assumiu no seu Programa o incentivo ao intercâmbio internacional de estudantes do Ensino Superior timorense, “considerando a importância que reveste a formação superior para o aumento da qualificação dos recursos humanos, numa sociedade cada vez mais competitiva e mais exigente, ao nível do mercado de trabalho” (p.2567). O Governo atribui bolsas de licenciatura, de pós-graduação, de mestrado e de doutoramento (Artigo 10.º do Capítulo IV - Tipos de Bolsas), com a seguinte finalidade:

1. As bolsas de estudo atribuídas ao abrigo do presente Decreto-lei têm como finalidade principal dotar o país de recursos humanos devidamente qualificados, capazes de, a médio e longo prazo, responderem às necessidades dos vários sectores da economia, bem como da administração pública, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de Timor-Leste. (Artigo 11.º - Destinatários e finalidade, p.2569)

O retorno a Timor-Leste é obrigatório para os bolseiros, uma vez concluída a sua formação no estrangeiro, tal como podemos ler no Artigo 5.º - Natureza do vínculo (p.2567):

2. (...) os bolseiros abrangidos pelo presente Decreto-lei ficam obrigados, logo após a conclusão dos respectivos cursos, trabalhos de investigação ou actividades de investigação científica, a exercer actividade profissional remunerada na administração pública de Timor-Leste, em regime de exclusividade, pelo período igual ao dobro do tempo de duração das bolsas.

Para além do *Decreto-lei n.º30/2008* também no *Decreto-lei n.º 7/2012* - Estatuto da Carreira Docente Universitária – surge consignado o direito à atribuição de uma bolsa de estudo:

1. O pessoal docente pode candidatar-se a bolsas de estudo e ser equiparado a bolseiro, no País ou no estrangeiro, pela duração que se revelar mais adequada ao objetivo e com ou sem vencimento, nos termos de regulamento a aprovar pela instituição de ensino superior, competindo a decisão ao órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior;

2. Durante todo o período da equiparação a bolseiro, independentemente da respetiva duração, o bolseiro mantém todos os direitos inerentes ao efetivo desempenho de serviço, designadamente o abono da remuneração, salvo nos casos de equiparação a bolseiro sem vencimento, e a contagem de tempo de serviço para todos os efeitos legais. (artigo 27º, p.6891)

O Estatuto da Carreira Docente Universitária assume a maior importância nesta investigação uma vez que nos centramos especificamente nos docentes do Ensino Superior que se deslocam para Portugal para frequentar formação de nível avançado e que, portanto, estão englobados neste Estatuto. A oferta de bolsas de estudo por parte de Timor, em resposta à diminuição do número de bolsas disponibilizadas por Portugal, reflete o assumir de responsabilidades por parte deste país no desenvolvimento do seu sistema de ensino. A disponibilização de bolsas de estudo diretamente aos docentes do Ensino Superior, demonstra a vontade do Governo de autonomizar as IES timorenses para que estas no futuro possam oferecer cursos de mestrado e de doutoramento.

A integração dos estudantes timorenses nas IES portuguesas e a forma como estas Instituições têm agido em resposta à diversidade de estudantes internacionais, oriundos dos mais variados países, são analisadas em seguida.

3.9 A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS: O CASO PARTICULAR DOS ESTUDANTES TIMORENSES

Um dos grandes desafios com que as Universidades portuguesas se têm deparado nos últimos anos relaciona-se com a sua crescente internacionalização, com a presença de estudantes internacionais oriundos de diversos países, detentores de diferentes culturas e falantes das mais diversas línguas que vieram para Portugal expressamente para iniciar ou prosseguir o seu percurso académico ao nível do Ensino Superior. Para a internacionalização do Ensino Superior português, que se depara hoje com uma enorme diversidade étnica, cultural e linguística, em muito tem contribuído a posição do Estado português no estabelecimento de acordos bilaterais de cooperação nos domínios sociocultural, científico e tecnológico com outros Estados, com o objetivo de fomentar o intercâmbio de experiências e de práticas e a partilha e transferência de conhecimento entre os Estados envolvidos. Para Portugal e para as suas Instituições de Ensino Superior é muito positivo receber estudantes internacionais, não apenas por questões de ordem financeira mas também porque a internacionalização de cada Instituição lhe permite obter maior prestígio a nível internacional, estabelecer relações e desenvolver projetos com os mais variados países. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico:

Higher education has become increasingly international in the past decade as more and more students choose to study abroad, (...). This growth is the result of several different, but not mutually exclusive, driving forces: a desire to promote mutual understanding; the migration of skilled workers in a globalised economy; the desire of the institutions to generate additional revenues; or the need to build a more educated work-force in the home countries, generally as emerging economies. (OCDE, 2004b, p.1)

Em virtude dos vínculos históricos, culturais, económicos, políticos e linguísticos que continuam a unir Portugal com os Estados que emergiram do processo da descolonização, Portugal continua a ser um destino de eleição para os cidadãos de países pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que procuram prosseguir os seus estudos superiores no estrangeiro (Pedreira, 2013; Pedreira, 2015). De todos os países com Portugal estabelece relações de cooperação, continuam a merecer destaque os estudantes originários de países da CPLP, o grupo mais numeroso entre os estudantes estrangeiros que frequentam o Ensino Superior em Portugal (Pessoa, 2004; Pedreira, Roriz & Duarte, 2013; De Oliveira, 2013). A vinda de estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste para Portugal “não deixa de ser uma viagem incentivada por instrumentos resultantes dos acordos de cooperação e amizade entre os países” (Jardim, 2013, p.15), muito devido aos “fortes laços histórico-culturais que se traduzem pela partilha de uma língua comum, e por toda uma política de cooperação” que une estes países (Pedreira *et al.*, 2013, p.1).

O facto de muitos países em desenvolvimento terem já um sistema de Ensino Superior implementado mas não conseguirem ainda assegurar satisfatoriamente a formação superior em todas as áreas leva a uma aposta estratégica em políticas de incentivo à mobilidade de

estudantes, em muitos casos, “a única forma de resolver o problema da falta de quadros qualificados” (De Oliveira, 2013, p.29). A presença de estudantes timorenses nas Universidades portuguesas resulta, assim, da necessidade do Governo deste país de solucionar a falta de quadros especializados, ao mesmo tempo que satisfaz o desejo de alguns cidadãos de estudar no estrangeiro, saindo do país que, em algumas situações, não oferece ainda o grau académico desejado.

O facto do Ensino Superior em Timor-Leste, à semelhança dos PALOP, permanecer numa situação ainda carenciada tem contribuído para a saída de um conjunto significativo de indivíduos que desejam prosseguir os seus estudos noutros países, com Portugal a ser, muitas vezes, escolhido devido à língua e ao passado histórico partilhado, à obtenção de bolsas de estudo e, por vezes, à presença de familiares e amigos em Portugal, de uma rede de suporte. A formação de estudantes timorenses no exterior é considerada “fundamental para preparar as gerações futuras com uma formação superior de qualidade, dotando-os de capital humano [que lhes permita] implementar e gerir projetos nacionais (...) de modo a levarem a bom porto os interesses económicos e culturais” do seu país de origem (Duque, 2012, p.7). Para Pedreira (2013, p.20) a formação de recursos humanos, de quadros técnicos, de mão-de-obra tecnicamente mais preparada “constitui a trave-mestra deste processo de capacitação” internacional que permite a circulação de estudantes, docentes e investigadores.

Conscientes da diversidade de perfis de alunos estrangeiros que é possível encontrar nas IES portuguesas, reconhecemos que os estudantes oriundos de países onde o português é a língua oficial predominam, cabendo, neste ponto da investigação, que nos centremos especificamente nos estudantes timorenses em Portugal, nas suas expectativas e motivações para ingressar num programa académico em Portugal, na forma como percecionam esta experiência formativa, na sua adaptação ao novo contexto socioeducativo, em eventuais fatores que possam condicionar o seu sucesso académico e nas suas perspetivas profissionais futuras. Para além de procurarmos conhecer o modo como estes estudantes percecionam o seu percurso académico, como descrevem a experiência vivida na Instituição de Ensino Superior, as condições de integração académica oferecidas, o apoio específico que recebem, interessamos, igualmente, aferir as condições que estes estudantes encontram na sociedade de acolhimento e de que forma se integram socialmente.

3.9.1 ESTUDAR EM PORTUGAL: EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES TIMORENSES

São muitas as expectativas que conduzem um estudante a uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES) no estrangeiro, expectativas que podem ser de ordem social ou académica. Em termos sociais destaca-se o desejo de conhecer um novo país, uma nova cultura, a vontade de aprender uma nova língua, de beneficiar de uma experiência internacional, assim como o desejo de viajar que os estudantes normalmente manifestam quando optam por sair do país de origem para frequentar uma nova IES. Em termos académicos o desejo de enriquecer o seu currículo académico e científico, bem como de obter um diploma internacional, que poderá representar uma mais-valia no retorno ao país de origem, o desejo de obter um ensino de qualidade, mais e melhores qualificações, de contactar

com diferentes métodos de ensino e de investigação, de se especializar em determinadas áreas de estudo, de vivenciar uma experiência formativa numa IES que consideram academicamente prestigiante são fatores preponderantes que levam cada vez mais estudantes a optar por uma IES estrangeira. Muitas vezes a obtenção de um diploma no espaço europeu é vista como uma espécie de passaporte para uma mobilidade ascendente, como um meio para uma saída profissional mais atrativa. A mudança de país pode ser vista como uma “estratégia de investimento numa trajetória escolar de maior reconhecimento internacional do que aquela a que teriam acesso nos locais de partida, a qual lhes permitirá melhorar a condição socioeconómica futura, através de oportunidades profissionais mais diversificadas” (Alves, 2013, p.39).

Portugal é um país atrativo, quer pela sua posição geográfica, que permite o movimento de pessoas no sentido Sul-Norte, quer pela qualidade das suas IES, permitindo aos estudantes estrangeiros a obtenção de um acréscimo de competências e de um diploma internacionalmente valorizado, que lhes poderá permitir ocupar uma posição social e económica futura mais elevada. No caso específico de Timor, apesar da existência de diversas IES no país, muitos são os estudantes timorenses que desejam prosseguir os seus estudos no estrangeiro (em países tão diversos como Portugal, Brasil, Indonésia, Austrália, entre muitos outros). As razões que os levam a partir são diversas, assim como os cursos que frequentam e as perspetivas futuras de regresso ao país de origem. No caso específico dos estudantes timorenses, a relação histórica e cultural existente desde o período colonial entre os dois países e a partilha de uma língua comum – a língua portuguesa – são fatores que influenciam a tomada de decisão de estudar em Portugal, em detrimento de outros países. Começamos, então, por refletir sobre as expectativas e motivações dos estudantes timorenses ao estudar em Portugal, tentando, no decorrer das entrevistas aos estudantes, dar resposta às seguintes questões:

Período pré-migratório

- Quais são as suas motivações para vir estudar em Portugal?
- Quais são as suas expectativas de aprendizagem ao realizar os seus estudos superiores em Portugal?

Como vimos, as expectativas que os estudantes apresentam ao decidir estudar em Portugal podem ser de várias ordens, sendo de destacar a entrada no espaço europeu, a obtenção de um diploma académico reconhecido internacionalmente, que os ajude posteriormente a nível profissional, a oportunidade de aceder a cursos que o país de origem ainda não oferece, o interesse e necessidade individual de procura do conhecimento, a vontade de ter acesso a uma formação especializada e, em última instância, de alcançar uma melhor posição profissional uma vez regressados ao país de origem, num percurso que pode ser classificado como “mobilidade social ascendente” (Alves, 2013). Para além disso, muitas vezes fatores como a vontade de conhecer uma nova realidade, um novo país, uma nova cultura ou de contactar mais diretamente com a língua portuguesa influenciam a vinda para Portugal. Consideramos que os estudantes timorenses trazem como primeira grande

expectativa a imersão num contexto linguístico que lhes permita aprofundar os seus conhecimentos da língua portuguesa, ao mesmo tempo que adquirem conhecimentos, valores e competências que lhes permitam valorizar-se e adaptar-se à evolução, contribuindo para a construção de um Timor mais justo e equitativo. Para além destas expectativas, os estudantes sobre os quais nos centramos nesta investigação, pertencendo já aos quadros de uma IES timorense, vêm para Portugal motivados pela necessidade de concluir o curso de forma a cumprir os requisitos do ponto de vista da sua integração na IES onde trabalham, solidificando a sua carreira.

Apesar da relação histórica que une os dois países, da proximidade cultural e religiosa, do apoio que Portugal tem prestado na constituição do novo Estado independente de Timor no contexto internacional, do elo linguístico que une os dois países, a mudança para Portugal pode revelar-se difícil para os estudantes timorenses. Para que esta experiência formativa se revele positiva e vantajosa é necessário que os estudantes se sintam verdadeiramente motivados e dispostos a esforçar-se não só na conclusão do curso como também no sentido do seu desenvolvimento pessoal. Para Duque (2012, p.5) se o percurso académico de um jovem português está “carregado de expectativas, experiências, frustrações e conquistas”, o de um jovem universitário proveniente de um País Africano de Língua Oficial Portuguesa ou de Timor-Leste pode conter “uma expectativa e uma vivência bem diferente da diagnosticada no percurso dos demais estudantes, na medida em que, subjacente ao seu ingresso na universidade, está um processo de adaptação cultural e social paralelo à sua adaptação à vida académica” (Duque, 2012, p.5).

3.9.2 ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES TIMORENSES AO NOVO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Relativamente ao *Período migratório*, pretendemos, com base na informação recolhida com as entrevistas aos estudantes timorenses, dar resposta às seguintes questões:

Período migratório

- Que curso frequentam?
- Em que data estimam a sua conclusão?
- Como se integram no modelo de docência universitária português?
- Como se adaptam ao ensino em língua portuguesa?
- Como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação)?
- Consideram que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais?
- Que apoios recebem para estudar em Portugal?
- Como se integram socialmente em Portugal?
- Em que medida consideram que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional?

O período de transição para o Ensino Superior “corresponde a um momento marcante na vida de muitos jovens”, podendo revestir-se de sentimentos de dúvida e de inquietação perante o desconhecido (Brito, 2009, p.41). No caso dos estudantes que prosseguem os seus estudos num país estrangeiro os desafios desta transição assumem uma importância muito particular, exigindo que estes mobilizem um vasto leque de competências. A transição para o Ensino Superior requer que o estudante desenvolva “um conjunto de competências adaptativas para lidar com um contexto novo e dinâmico” (Brito, 2009, p.20), com aspetos tão diversos como as novas rotinas do dia-a-dia, os novos sistemas de ensino, de avaliação, novos ritmos de estudo e estratégias de aprendizagem. Para além disso, também a adaptação à própria Instituição de Ensino Superior pode influenciar a experiência universitária, “podendo representar oportunidades positivas ou negativas para o desenvolvimento dos estudantes” (Brito, 2009, p.21), nomeadamente no que se refere à receptividade do corpo docente e dos demais funcionários. Brito (2009, p.23) defende a ideia de que a interação entre os estudantes e a Instituição “exerce uma influência marcante no desenvolvimento pessoal e intelectual do estudante, assim como nos seus níveis de adaptação, sucesso e persistência académica”.

As dificuldades de adaptação a um novo sistema de ensino são comuns a todos os estudantes, independentemente da Instituição de ensino onde estes se inserem. No entanto, as dificuldades de integração no Ensino Superior pelos alunos estrangeiros é maior, “porque às comuns acresce a necessidade de integração numa cultura diferente, numa língua que nem sempre é dominada e a um sistema de ensino diferenciado do dos países de origem” (Silva, Abrantes & Duarte, 2009, p.461), tornando-se imperativo que os estabelecimentos de Ensino Superior possam delinear estratégias para melhorar a adaptação e integração destes estudantes. No caso concreto dos estudantes provenientes de Timor-Leste a exigência na capacidade de adaptação ao mundo universitário é bem evidente, sendo necessário que estes adequem as suas capacidades pessoais, intelectuais e académicas à estrutura universitária portuguesa.

Vários autores, como Brito (2009), Rocha (2012) e Jardim (2013), apresentam quatro dimensões de integração e adaptação ao Ensino Superior – **académica, social, pessoal e vocacional**.

A **dimensão académica** incorpora um conjunto de variáveis, as expectativas iniciais em relação ao curso, a satisfação com o curso, a preparação académica anterior, os desafios ao nível da adequação a novos modelos de estudo, de aprendizagem e avaliação, incluindo as exigências curriculares e de adaptação à própria Instituição, aos novos ritmos e novas estratégias de aprendizagem, a relação pedagógica com os novos professores, colegas e funcionários da Instituição de Ensino Superior e com a restante comunidade académica. Silva *et al.* (2009) defendem que o ambiente académico exerce um forte impacto na integração dos alunos, principalmente quando se trata de grupos minoritários, sendo extremamente importante o grau de acolhimento e receptividade da Instituição e a existência de redes e programas institucionais de apoio aos estudantes estrangeiros.

No que diz respeito à **dimensão social**, Brito (2009) enfatiza a relação com os pares na superação das dificuldades inerentes à transição de contexto social e académico, assim como o envolvimento em atividades extracurriculares, culturais, associativas ou recreativas. Para

Brito (2009, p.33) “as relações interpessoais cultivadas no contexto académico remetem-nos para uma dimensão social que não podemos descurar quando procuramos entender o processo de adaptação do estudante ao ensino superior”, a sua capacidade de integração na nova comunidade. Jardim (2013) considera que a experiência universitária “requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros, originando portanto novas formas de relacionamento com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras da autoridade”. Também Silva *et al.* (2009) consideram o estabelecimento de redes sociais e de relações interpessoais essenciais ao sucesso académico destes estudantes, argumentando que quanto mais o aluno estiver ativamente envolvido em iniciativas associativas, culturais e recreativas e em atividades extracurriculares, mais fácil se torna a sua integração.

A **dimensão pessoal** centraliza-se no estudante enquanto pessoa, no seu bem-estar físico e psicológico e nos desafios que este terá que enfrentar a nível da relação com a família, do desenvolvimento da autonomia, do desenvolvimento vocacional, exigindo dos estudantes um reforço do seu sentido de identidade, autoestima e conhecimento de si próprio.

Por fim, Jardim (2013, p.81) refere a importância da **dimensão vocacional-institucional**, de acordo com a qual a Universidade “constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objectivos vocacionais e/ou institucionais podem assumir particular importância”.

Os desafios apresentados são transversais a todos os estudantes universitários, estrangeiros ou não, ganhando, no entanto, maior dimensão quando o estudante se encontra deslocado do seu meio familiar e social de origem, sobretudo quando se encontra num novo país. Especificamente em relação aos estudantes timorenses, Cristóvão e Nogueira (2011) retrataram a experiência de receção de estudantes timorenses na Universidade de Évora, no ano de 2009, para frequência do mestrado em Ciências da Terra, da Atmosfera e do Espaço – Ramo de Processos Geológicos, num acordo celebrado entre esta IES portuguesa e a Secretaria de Estado dos Recursos Naturais de Timor Leste, com a disponibilização de dez bolsas de estudo para a formação de mestres na área da Cartografia Geológica. Nesta experiência os estudantes permaneceram em Portugal por dois anos, tendo iniciado a sua estadia em Portugal com a frequência de um semestre propedêutico com o objetivo de “colmatar lacunas, diminuir o espaço de novidade relativamente ao modelo de ensino em Portugal e procurar uniformizar os conhecimentos de base” (Cristóvão & Nogueira, 2011, p.92), para além de lhes ter sido oferecida a possibilidade de frequentarem aulas de português ao longo de todo o período da sua estadia e de lhes ter sido atribuído um tutor para facilitar a sua integração na IES.

3.9.3 ASPETOS POSITIVOS E PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS COM ESTA EXPERIÊNCIA SOCIAL E ACADÉMICA

A maioria dos alunos que ingressa no Ensino Superior traz consigo uma expectativa positiva em relação ao curso, à Instituição de Ensino que irá frequentar e à sua futura experiência académica, expectativa que se pode revelar determinante no processo de

integração. A experiência de estudar fora do próprio país pode ser extremamente enriquecedora, quer a nível académico, de aquisição de novos saberes e conhecimentos, quer a nível de crescimento pessoal. Apoiando-nos nas ideias apresentadas por Alves (2001), consideramos que a experiência formativa em Portugal pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes timorenses ao nível do seu crescimento individual, de desenvolvimento pessoal, resultando num processo de profissionalização, de aquisição de competências, mas também num processo de socialização. No caso específico dos estudantes timorenses a estudar em Portugal pode representar uma oportunidade única de saída do país de origem, de imersão social e linguística relativamente à língua portuguesa, de contacto com falantes nativos desta língua, mas sobretudo, se devidamente aproveitada, pode traduzir-se na garantia de um futuro profissional promissor uma vez regressados ao país de origem pois os cargos mais elevados são, normalmente, ocupados por pessoas com qualificações elevadas e fluentes na língua portuguesa, uma das duas línguas oficiais do país.

Contudo, são diversas as dificuldades com que os estudantes provenientes dos PALOP e de Timor-Leste se deparam no decorrer da sua estadia em Portugal, dificuldades que poderão condicionar a sua progressão académica e o sucesso desta experiência formativa. Pires (2000, p.149) defende que, se para uns, a experiência de estudo noutro país envolve desafios, que se podem revelar “enriquecedores e facilitadores do seu desenvolvimento pessoal e social [para outros] poderá ser uma experiência negativa quando marcada por dificuldades de ordem social, económica e afectiva”. Também Doutor, Marques e Ambrósio (2016) referem as diversas mudanças e exigências em termos pessoais, sociais e académicas com que estes estudantes se deparam, referindo que durante a sua adaptação a Portugal as emoções mais sentidas pelos estudantes são o isolamento, a insegurança e as saudades de casa.

Em 2013 Gomes analisou a experiência específica dos estudantes timorenses em Portugal, refletindo sobre os percursos, integração, sucessos ou insucessos dos primeiros 335 bolseiros timorenses em Portugal, na fase da transição para a independência de Timor-Leste¹¹⁹. O autor relata que estes estudantes, colocados em diversos pontos do país, se viram confrontados com dificuldades de ordem económica, cultural, de integração na comunidade e apresentaram dificuldades ao nível da língua portuguesa, dificuldades que se refletiram nos seus resultados académico. Os dados recolhidos através da Fundação Universitária Portuguesa revelam que “quase metade dos estudantes que vieram estudar em Portugal através da cooperação bilateral do Governo de Portugal com a RDTL não encontrou sucesso escolar” (Gomes, 2013, p.28), dados que nos obrigam a refletir sobre a forma como estes projetos estão organizados e são acompanhados.

Para além de Gomes, outros estudos prévios (Pires, 2000; Brito, 2009; Mourato, 2011; Alves, 2013; Jardim, 2013; De Oliveira, 2013) apontam dificuldades de diversas ordens que estes estudantes podem sentir durante a sua estadia em Portugal, nomeadamente de **ordem pessoal/social, académica, linguística e financeira**.

¹¹⁹ À respeito da partida destes jovens timorenses (Gomes, 2013, p.16) relata que “todos os presentes choravam e gritavam (...) e diziam as seguintes frases: “*Lao ho maromak, imi mak futuru rai doben ida nee nian, estuda halo didiak, atu foti ita rai doben Timor Loro Sá é*”. Em português: boa viagem e vão com Deus; vocês são o futuro desta nossa terra amada; lutem pelo vosso futuro e lutem pelo futuro do desenvolvimento do nosso país amado Timor Sol Nascente.

▪ **Dificuldades de Ordem Pessoal/Social**

Entre as dificuldades de ordem pessoal/social os estudos destacam dificuldades associadas à integração no novo meio (diferenças em termos de clima ou alimentação, por exemplo), a adaptação à realidade e à cultura portuguesa, a adoção de novos valores, atitudes e normas orientadoras de comportamentos, a distância que separa estes estudantes do seu país de origem, em suma, dificuldades de integração social numa comunidade diferente que era, até ao momento, praticamente desconhecida. Jardim (2013, p.16) conclui que as principais dificuldades se relacionam sobretudo “com o facto de estes estudantes serem estudantes deslocados, estando longe do seu meio, do seu país, numa nova etapa (...) por si só cheia de exigências, às quais se acrescentam os desafios de adaptação de quem está num novo meio”. Rocha (2012, p.69) acrescenta ainda o distanciamento da família e dos amigos, uma vez que muitos destes estudantes se encontram, pela primeira vez, num contexto sociocultural diferente e no qual “os relacionamentos são mais distantes, superficiais e conotados como frios”.

▪ **Dificuldades de Ordem Académica**

Em termos académicos os estudos prévios apontam como principais dificuldades evidenciadas pelos estudantes timorenses e dos PALOP em Portugal a fraca preparação de base para o sistema de ensino português, em geral, e para o curso que frequentam, em particular, dificuldades de progressão que se devem a uma inadequada formação anterior e dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas (Pires, 2000), fatores que constituem obstáculos à progressão destes estudantes. Perante estas dificuldades torna-se premente investigar de que forma os cursos são ajustados às características dos estudantes estrangeiros, neste caso particular às características dos estudantes timorenses, nomeadamente no que se refere a um maior apoio por parte dos professores e à integração em grupos de trabalho que sirvam como grupos de apoio, por exemplo. Com base na análise das entrevistas aos estudantes pensamos encontrar a resposta a esta questão e compreender se há, de facto, algum tipo de adaptação dos cursos às características particulares destes estudantes ou se os mesmos são integrados nas turmas sem qualquer tipo de preparação específica e sem um apoio reforçado por parte dos seus professores orientadores.

▪ **Dificuldades de Ordem Linguística**

Diversos autores estudaram as dificuldades de ordem linguística que os estudantes provenientes de Timor e dos PALOP apresentam, nomeadamente Brito (2009), Mourato (2011), Cristóvão e Nogueira (2011), Gomes (2013), Alves (2013), Jardim (2013) e Doutor *et al.* (2016). Embora provenientes de um país (oficialmente) falante de língua portuguesa, muitos destes estudantes apresentam dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa de variante europeia (Brito, 2009; Mourato, 2011), competências linguísticas não apenas indispensáveis ao seu sucesso educativo, assim como à sua integração académica e social, à interação social no espaço escolar, nos contactos com outros estudantes ou até mesmo nos contactos pessoais. No seu estudo Alves (2013, p.9) concluiu que estes estudantes demonstram “significativas dificuldades de adaptação ao sistema de ensino português”,

nomeadamente ao nível do domínio da língua portuguesa, com os estudantes a sentir “problemas de entendimento e comunicação, revelados quer na oralidade, quer sobretudo na escrita”. De acordo com Jardim (2013) e Doutor *et al.* (2016), a língua portuguesa é uma variável suscetível de influenciar a adaptação e a integração social destes estudantes na sociedade portuguesa uma vez que, embora seja o idioma oficial do seu país de origem, na realidade, é usada praticamente só nas escolas e nos órgãos Estatais, podendo a dificuldade atribuída ao fraco domínio da língua portuguesa constituir um problema acrescido em termos de rendimento académico. Por um lado, a apreensão dos conteúdos curriculares, a compreensão do vocabulário presente nos manuais escolares ou utilizado pelos docentes nas aulas pode constituir um entrave à aprendizagem. Por outro, o fraco domínio da língua portuguesa pode comprometer a interação dos estudantes com os seus colegas e a sua integração em grupos de trabalho.

▪ Dificuldades de Ordem Financeira

Embora não seja o fator mais frequentemente referido, as dificuldades de ordem financeira foram mencionadas em estudos prévios, tendo alguns estudantes referido dificuldades financeiras relacionadas com a ausência de bolsas de estudo, atrasos no pagamento das bolsas, insuficiência dos montantes das bolsas para custear as despesas correntes e, em situações mais extremas, dificuldades originadas pela suspensão da bolsa de estudo devido ao fraco aproveitamento escolar (Jardim, 2013).

3.9.4 PERSPETIVAS FUTURAS DESTES ESTUDANTES

Como vimos, as expectativas e motivações que trazem os estudantes timorenses para Portugal são diversas, podendo enquadrar-se no âmbito do desenvolvimento pessoal ou do desenvolvimento académico, opção que se pode inserir numa perspetiva individual, de melhoria, de projeto de vida, ou como possibilidade de aceder a uma formação académica e a uma carreira profissional mais atrativa. Tal como as suas expectativas e motivações, também as perspetivas futuras podem ser de várias ordens. Os estudantes podem desejar permanecer em Portugal para dar continuidade à sua formação académica, podem desejar regressar a Timor-Leste, ou podem ainda, eventualmente, optar por aplicar os conhecimentos obtidos trabalhando num terceiro país. Contudo, como vimos atrás, caso os estudantes tenham sido detentores de uma bolsa de estudo, são obrigados a regressar a Timor, medida do Governo timorense para assegurar que existe um retorno do investimento feito e que os cidadãos aplicam em Timor o que aprenderam com a sua experiência formativa, contribuindo para o desenvolvimento da Nação.

No que se refere às perspetivas futuras consideramos que estas vão depender da experiência particular de cada estudante, da formação que está a receber e dos seus sonhos futuros. As suas perspetivas futuras serão abordadas na entrevista, tentando obter resposta para as seguintes questões:

Período pós-migratório

- Quais são as suas aspirações e perspectivas profissionais futuras?
- Em que medida considera que esta experiência formativa em Portugal, esta modalidade de ajuda, dá resposta às necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e poderá contribuir para o desenvolvimento do país?

Tendo em conta o facto dos nossos entrevistados serem docentes de Instituições de Ensino Superior timorenses, o regresso a Timor-Leste está assegurado, fazendo parte do contrato que estabelecem com a sua Instituição de Ensino Superior antes de vir para Portugal. Os docentes timorenses regressam, assim, normalmente, ao seu posto de trabalho, continuando a lecionar na sua área específica. Contudo, dependendo das necessidades de cada Departamento, os docentes poderão, igualmente, começar a lecionar outras disciplinas relacionadas com a formação recebida em Portugal. Para além disso, tendo em conta o facto do sistema de formação no estrangeiro ser rotativo e, por isso, os Departamentos terem regularmente alguns docentes fora, os docentes que regressam poderão ser chamados a lecionar disciplinas de colegas que entretanto se ausentaram para prosseguir a sua formação no estrangeiro. Apesar do acordo estabelecer o regresso ao mesmo posto de trabalho, o mesmo não impede que estes docentes integrem, em simultâneo, cargos em IES privadas, pois estas Instituições desejam recrutar docentes com alto nível de qualificação.

No capítulo seguinte desta investigação centramo-nos especificamente na importância da formação docente em Timor-Leste, particularmente ao nível do Ensino Superior.



CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE TIMOR-LESTE EM PORTUGAL

INTRODUÇÃO

Neste capítulo centramo-nos na temática da formação docente, temática que nos suscita grande interesse, sobretudo depois de termos lecionado em Timor-Leste e de termos conhecido esta realidade educativa tão distinta da portuguesa. Para que todo o enquadramento histórico-educativo apresentado anteriormente faça sentido, assim como a importância das relações estabelecidas entre Timor e Portugal, neste ponto consideramos necessário indagar quem são os docentes timorenses que frequentam o Ensino Superior português, que habilitações académicas possuem, que cursos frequentam em Portugal, em que medida consideram que estes cursos dão resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais, em que medida consideram que os preparam para o bom desempenho da carreira docente e quais são os seus planos profissionais futuros, uma vez regressados a Timor.

Os aspetos diretamente relacionados com a profissão docente em Timor serão abordados na entrevista, tentando obter resposta para as seguintes questões:

Período Migratório

- Qual é o grau académico mais elevado que possui?
- Em Timor-Leste, em que IES leciona?
- Que curso frequenta em Portugal?
- Considera que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais?
- Em que medida considera que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando-o para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressado a Timor-Leste?

Período pós-migratório

- Quais são as suas aspirações e perspetivas profissionais futuras?
- Considera que o curso que frequenta o ajudará a ser um bom professor em Timor-Leste?
- Como classifica a profissão docente em Timor-Leste?
- Na sua opinião, quais são as maiores vantagens de lecionar em Timor-Leste?
- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que um professor enfrenta neste país?
- Tendo em conta o contexto de Timor-Leste, o que é para si um bom professor? Que competências e que valores deve possuir?

Sendo a formação de professores um aspeto educativo que engloba na sua essência questões ideológicas, éticas, sociais e políticas, reconhecemos a dificuldade e a exigência com que nos deparamos ao abordar esta temática, razão pela qual concordamos com Borralho (2008, p.1), quando este afirma que:

Abordar a formação de professores é, por várias razões, um desafio difícil. Primeiro, porque a formação é uma área de luta ideológica e política, uma vez que existem muitos grupos com interesses na educação que defendem determinadas posições. Em segundo lugar, porque a formação de professores é um domínio em que muitas pessoas se sentem à vontade para emitir opiniões, presumindo-se, deste modo, que os avanços, nesta área, são muito reduzidos. Finalmente, (...) quando se fala de formação, inclui-se a formação inicial, contínua e especializada em relação às quais é necessário ter em conta as teorias, os modelos, a investigação empírica, a legislação e o estudo das práticas reais dos professores e futuros professores e das instituições.

A formação de professores reveste-se hoje de um carácter essencial tendo em conta os contextos socioeducativos atuais, complexos e em permanente transformação, que exigem cada vez mais a renovação e a reconstrução da profissão docente. A profissão docente é uma profissão complexa, que se rege por uma imensidão de regras e de valores e que, em países em vias de desenvolvimento como é o caso de Timor-Leste se reveste de maior importância por ser na sala de aula, com o professor, que a maior parte das crianças e jovens tem o único contacto diário com livros, materiais escolares, textos escritos, com atividades que lhes permitem aprender e socializar num ambiente saudável. Ao abordar a questão da formação de professores de Timor-Leste consideramos que não poderíamos deixar de refletir, em primeira instância, sobre o complexo conceito de ser professor no século XXI, com o professor a mover-se em circunstâncias muito complexas e contraditórias. Figel (2007, p.18) destaca a complexidade da profissão docente, afirmando que:

[P]or vezes esquecemo-nos da importância – e da complexidade – do papel que esperamos que os nossos professores desempenhem na nossa sociedade. Pedimos aos professores que preparem os nossos jovens para serem os cidadãos de amanhã; (...) que os ajudem a realizar o seu potencial de crescimento pessoal e de bem estar; e que os ajudem a adquirir um leque complexo de conhecimentos e de *skills* de que necessitarão enquanto cidadãos e enquanto trabalhadores. Essa é uma tarefa de grandes dimensões.

Diversos autores se têm debruçado sobre esta problemática, como Cunha (2009, p.1048), autor que reconhece que “educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade que (...) exige da parte do professor um conjunto de saberes e competências, pessoais e profissionais que lhe permitam contribuir para a construção de um ensino de qualidade”. Para Escudero Muñoz e Trillo Alonso (2015, p.42) os docentes e a sua formação são importantes mas “no pueden ser considerados como un factor aislado ni independiente de otros agentes, poderes y decisiones que operan dentro de conciertos ideológicos, sociales,

políticos y escolares más amplios”. Estes autores (2015, p.45) defendem a ideia de que, para além do importante papel desempenhado pelo professor, “no hay razones para hacer de ello una excusa que pase por alto otros factores, decisiones y agentes (políticos, administradores, equipos directivos, familias, comunidades....) cuyas responsabilidades son ciertamente poderosas e influyentes”.

O professor desempenha uma tarefa exigente e em constante mutação, encontra-se sujeito a um vasto leque de exigências, tornando-se, por isso, essencial implantar sistemas de formação de professores ao longo da vida o mais adequados e eficazes possível, para que se consiga dar resposta a tamanhas exigências. Todavia, não existe um modelo geral de formação de professores, uniforme, que se adapte a todos os contextos. Os modelos de formação de professores devem ser pensados, planificados e postos em prática de forma ajustada a cada contexto, a cada realidade específica. Tomemos como exemplo o caso de Timor-Leste, país independente apenas desde 2002 e cujo corpo docente foi contratado numa situação de emergência, não tendo sido possível, então, assegurar um mínimo de habilitações académicas. Essa situação tem vindo a ser alterada pelos sucessivos Governos, nomeadamente através da promoção da mobilidade de docentes do Ensino Superior para países que estabelecem acordos diretos com Timor.

Num contexto em constante evolução e que requer do professor uma enorme capacidade para acompanhar essa mudança cabe aos professores de hoje manter os seus saberes, conhecimentos e competências didático-científicas permanentemente atualizadas, atualização concretizada, muitas vezes, através da experiência formativa em Portugal.

Cunha (2009, p.1048) destaca a importância da formação de professores, afirmando que:

O século XXI evidencia (...) a importância, cada vez maior, da formação pessoal e profissional dos professores, para que estes possam, pela sua competência e factores pessoais, associados a níveis de rendimento e desempenho elevados, contribuir para uma educação que leve o aluno a pensar, a reflectir, a formar conceitos (...) visando a inserção e o crescimento, isto é, indivíduos capazes de no futuro ajudarem a conduzir com sucesso os destinos do país.

Assim, neste capítulo consideramos oportuno ocupar-nos, em primeiro lugar, por definir e distinguir de forma breve as diversas modalidades de formação de professores¹²⁰ – inicial, contínua e especializada – por consideramos que todas as modalidades desempenham um importante papel no desenvolvimento de “uma ‘sociedade do conhecimento’, inclusiva, coesa e dinâmica (...) capaz de responder aos desafios presentes e futuros da competitividade e da inovação” (Rodrigues, 2007, p.13), sociedade provida de sistemas educativos capazes de dotar os jovens de conhecimentos, saberes e competências que os capacitem para responder aos desafios futuros.

Tendo em conta o facto de esta investigação se centrar especificamente na análise da formação docente de cidadãos de Timor-Leste, considerámos que neste capítulo da

¹²⁰ Dispostas na *Lei de Bases da Educação* de Timor-Leste (Lei n.º 14/2008), Artigo 49º (Princípios sobre a formação de educadores e professores), Capítulo VI (Recursos Humanos da Educação, pp.2655-2656) promulga, no seu Ponto 1, as modalidades em que assenta a formação de educadores e professores: inicial, contínua e especializada.

investigação deveríamos proceder também a uma breve análise dos modelos de formação planificados e aplicados nos países em desenvolvimento, abordando a necessidade e a importância de se projetar e de se pôr em prática programas de formação social e culturalmente específicos para países cujo sistema educativo apresenta características bem distintas das que encontramos nos países mais desenvolvidos. Esta formação reveste-se da máxima importância sobretudo se tivermos em conta que, apesar dos esforços desenvolvidos pelo Governo timorense, o país não possui ainda nos seus quadros superiores uma elevada percentagem de docentes devidamente qualificados e preparados para desempenhar as suas funções com a máxima competência, educando e preparando os seus alunos para os respetivos papéis na sociedade. É imprescindível que o professor se adapte à mudança rápida que a sociedade atravessa, mas é igualmente imprescindível que todo o sistema educativo se adapte a estas mudanças, não descurando o importante papel que a formação docente desempenha para a formação de jovens educados e conhecedores. Neste capítulo da investigação reflete-se sobre o papel que a formação docente desempenha na construção de sociedades de conhecimento, justas e igualitárias, tendo como referências base documentos como o *Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir* – (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1996), assim como os trabalhos desenvolvidos por Nóvoa, Perrenoud e Roldão, autores que forneceram as bases para a discussão sobre o papel do professor na sociedade e na escola atual¹²¹.

¹²¹ Nóvoa contribui para esta investigação com as seguintes obras: *Os professores e as Histórias da Sua Vida* (1992), *Profissão Professor* (1995), *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* (2009) e *Universidades com vistas largas* (2014). De Perrenoud destacamos as obras *Dez novas competências para ensinar* (2000) e *Dez novas competências para uma nova profissão* (2001) e de Roldão, *Gestão do Currículo e avaliação de competências - As questões dos professores* (2006).

4.1 A COMPLEXA TAREFA DE ENSINAR NO SÉCULO XXI: O CASO ESPECÍFICO DE TIMOR-LESTE

Os desafios de um professor do mundo Ocidental são também os desafios de um professor de Timor-Leste, embora acrescidos de outros específicos a este país, o que justifica plenamente os acordos de cooperação internacional estabelecidos na área da educação entre Timor e os seus países parceiros. A busca incessante por novos e atualizados conhecimentos é uma importante característica humana, que permite ao homem, ser inacabado, incompleto, sempre à procura de algo, num processo permanente no qual faz e refaz o seu saber (Freire, 1996), acompanhar as constantes mudanças sociais, políticas e ideológicas, mudanças que no caso de Timor se têm processado a ritmo acelerado nas duas últimas décadas, desde que o país alcançou a independência. À semelhança de outras profissões, também o professor do século XXI sente uma constante necessidade de se manter atualizado, dando resposta às novas exigências. Para Castilho (2009, p.14) ser professor do século XXI:

[É] ter conhecimentos teóricos além das disciplinas a que se propõe ministrar e uma gama diversificada de práticas de ensino. Ser professor no século XXI é desenvolver os conteúdos de modo contextualizado, globalizado e diversificado o suficiente para envolver os alunos num projeto de ensino aprendizagem capaz de despertar interesse e motivação. Ser professor no século XXI é desenvolver práticas de ensino que atendam à diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos contemplando às necessidades individuais num trabalho coletivo de construção de conhecimento.

Pérez Gómez (2010a, pp.18-19) reflete sobre o desafio da profissão docente, afirmando que “el desafío actual más urgente de nuestro sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre” (p.18), fatores que exigem um docente “comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo” (p.19). A profissão docente é uma profissão complexa, exigente e em constante mudança, constantemente envolta numa ‘teia’ onde encontramos os alunos, a escola, os pais, os outros professores e um sem número de outros elementos e solicitações que tornam esta profissão um emaranhado de exigentes relações. A propósito do complexo papel que se exige que os professores desempenham nas escolas de hoje, (Nóvoa, 1995, p.18) afirma:

[Os professores] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia.

Ao professor de hoje pede-se que responda a um largo número de solicitações e de responsabilidades com a máxima competência e eficácia, pede-se-lhe que exerça a sua função com autonomia e responsabilidade, que aja de forma pronta na resolução de problemas, que promova o gosto pela descoberta, que atualize constantemente os seus conhecimentos, solicitações que fazem cair sobre estes profissionais uma pesada responsabilidade. Pérez Gómez (1992, p.96) afirma que “são familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas.” Face às solicitações do século XXI, todas estas competências levaram à emergência de um novo paradigma de professor, um profissional que não é nunca um produto acabado.

O domínio científico e o domínio didático, embora sejam requisitos essenciais para o bom desempenho da sua função, há muito que deixaram de ser suficientes para dar resposta às exigências com as quais os professores se deparam no seu dia-a-dia. Educar não é meramente transmitir, pois “la tarea educativa supone provocar, facilitar y orientar el proceso por el que cada individuo reconstruye sus sistemas de interpretación y acción, sistemas que, no olvidemos, incluyen de forma interactiva conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores” (Pérez Gómez, 2010b, p.45).

Para Marcelo-García (2009, p.8) o grande desafio de ser professor no século XXI é “o assumir que o conhecimento e os alunos (...) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”. Já Roldão (em 1999) enunciava a ideia da crise de identidade no seio da profissão docente resultante da mudança rápida de papéis, do aumento das exigências em relação ao professor e da sua menor valorização social, mudança que fez surgir um professor agente de mudança na comunidade escolar, que abandonou os velhos paradigmas e que se adaptou à transmissão e ao incremento dos valores sociais adotados na sociedade. Este novo profissional tem desenvolvido multifacetados papéis, funções e identidades, com o objetivo de consubstanciar o novo paradigma de escola (Teodoro, 2006).

Muitas das dúvidas, anseios e incertezas sentidas pelos professores podem ser consideradas transversais a nível mundial, pois certamente partilhamos algumas com professores que trabalham do outro lado do mundo. Contudo, não partilhamos na Europa do século XXI os mesmos dilemas, obstáculos ou dificuldades sentidos pelos professores que trabalham em países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, professores (sobretudo ao nível do ensino básico e secundário) que se deparam com salas de aula degradadas, com uma substancial falta de material escolar, com turmas que chegam a atingir os 60 alunos por sala, com alunos que chegam à escola sem terem comido nada e que aguardam pelo primeiro intervalo da manhã para comer a merenda escolar (fornecida pela própria escola), com jovens que abandonam a escola porque são obrigados a ir trabalhar. Embora todos sintamos inquietações e um certo nível de desorientação ao longo do nosso percurso profissional, dificilmente encontraremos nas nossas sociedades ocidentais as que acima descrevemos. Para além destas inquietações, os professores do Ensino Superior deparam-se com um grande número de jovens ávidos de conhecimento, falantes das mais

diversas línguas, com condições ainda limitadas nas suas Instituições de Ensino Superior no que respeita as bibliotecas, laboratórios, salas dos professores, aspetos que condicionam o seu desempenho. Por todas estas razões, a profissão docente tem vindo a revelar-se, cada vez mais, uma profissão complexa, especificamente nos países em desenvolvimento, sendo indispensável que os professores saibam afirmar-se enquanto profissionais interventivos, capazes de responder aos novos desafios que lhe vão sendo colocados. Neste contexto, a formação docente surge como meio de valorização do papel destes professores, como uma oportunidade para que se apropriem das ferramentas necessárias para o bom desempenho da sua função, questão que tem vindo a ser debatida desde o século passado por diversos autores e que continua bastante atual. Face a esta necessidade, como vimos atrás, Portugal tem apoiado as suas ex-colónias na formação do seu corpo docente, interessando-nos nesta investigação a formação específica do corpo docente das Instituições de Ensino Superior timorenses em Portugal.



4.2 MODALIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIAL, ESPECIALIZADA E CONTÍNUA

A formação de professores é uma questão que se reveste de extrema importância e que, por isso, deve estar no topo das prioridades na definição de novas políticas educativas e no momento da tomada de decisões governamentais, estando, no caso de Timor-Leste, contemplada nos mais diversos documentos oficiais, desde 2002, considerada desde logo pelo novo Governo uma peça fundamental no sucesso da reforma educativa do país.

Para que o processo de formação de professores seja eficaz e se traduza em reais aprendizagens é necessário que cada país centre os seus esforços na correta e adequada formação do seu corpo docente, tornando-o devidamente qualificado e preparado para enfrentar os diferentes desafios educativos com os quais se vai deparar no exercício da sua função. Para Escudero Muñoz, Cutanda López e Trillo Alonso (2017, *resumen*) “existe un amplio consenso en que el aprendizaje docente y el desarrollo profesional son factores clave de la calidad educativa”, num processo de aquisição e de reconstrução de conhecimentos, experiências e significados que dizem respeito à profissão. Contudo, o processo de profissionalização não é um processo simples, linear ou unidirecional.

A qualidade do ensino de cada país e o seu grau de sucesso ou de insucesso escolar depende de um largo conjunto de variáveis, sendo os professores, as suas competências e a sua capacidade de ensinar os fatores que normalmente mais influem sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A escassez de pessoal docente devidamente preparado e qualificado é um fator que afeta ainda alguns países, sobretudo países em vias de desenvolvimento (como é o caso de Timor-Leste), países em que a formação inicial e a formação contínua de professores se revestem de particular importância no sentido de dar resposta ao elevado número de crianças em idade escolar. É vital que os Governos proporcionem múltiplas oportunidades para que haja promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, de forma a obter-se um corpo docente instruído e devidamente qualificado, tal como manifesta a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2004a, p.1):

A qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, qualquer que seja, aspira a excelência de seu sistema educacional. Os professores constituem o centro do sistema escolar e as investigações mais diversas confirmaram quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos. É por isso que os poderes públicos levam tão a sério a melhoria da qualidade dos professores, para assegurar que todos os alunos beneficiem de um bom ensino.

Os programas de formação de professores devem ser planeados e coordenados cuidadosamente para que nos possamos certificar que os professores obtêm a formação adequada no momento adequado da sua carreira, de acordo com as exigências do sistema mas também de acordo com as suas necessidades. Para Escudero Muñoz e Portela Pruaño (2014) “la calidad de las políticas y las prácticas de desarrollo profesional es decisiva para que el profesorado cuente con oportunidades que les permitan adquirir y expandir “herramientas

profesionales” esenciales, constituidas por ciertos valores, conocimientos, capacidades, actitudes y compromisos”.

Para Borralho (2008, p.1) uma das principais funções dos programas de formação de professores é a de contribuir para que os professores analisem as suas conceções sobre o ensino e a educação, razão pela qual os programas de formação devem contribuir para o desenvolvimento de competências, assim como para a reflexão sobre as aprendizagens:

Será consensual afirmar que a formação de professores não pode centrar-se numa mera prescrição de um conjunto de saberes, mais ou menos académicos. Seria errado pensar-se que formar professores é um processo em que fundamentalmente se ‘enunciam’ princípios, geralmente aceites, que dificilmente se podem contestar ou rejeitar. Seria, igualmente, errado pensar-se que formar professores é um processo que se pode desenvolver ‘ensinando matérias’ sem considerar questões de natureza social, cultural e pessoal.

O ofício do professor, cada vez mais exigente, reclama uma formação de qualidade, tanto inicial como contínua, que se organize de forma a preparar os formandos para enfrentar as exigências futuras. “Lo que importa no es tanto la cantidad como la calidad de la formación, su rigor intelectual y relevancia práctica, sus contribuciones valiosas al profesorado” (Escudero Muñoz, 2017, p.4). Hoje é reconhecido que já não existe uma etapa determinada para que o professor se forme e outra em que desempenhe a sua função nas escolas, a formação é hoje uma constante em toda a vida profissional e deve ser aproveitada pelos professores para colmatar falhas, levantar questões e aprender com os outros, sobretudo em casos em que os professores começaram a lecionar sem formação específica para a docência.

4.2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores organiza-se, de uma forma geral, em três domínios: formação inicial, formação especializada e formação contínua. A *formação inicial de professores* abrange a formação regular numa Instituição de Ensino Superior específica, a aprovação num curso de formação profissional adequado ao grau ou ramo de ensino pretendido e corresponde à aquisição de conhecimentos teórico-práticos que permitirão aos estudantes vir a desempenhar a função de docente. Contudo, no caso específico de Timor-Leste muitas vezes a formação inicial dos docentes do Ensino Superior não se integra na área específica do ensino, tendo os docentes frequentado cursos nas mais variadas áreas (Gestão, Economia, Sociologia, Psicologia, Matemática, entre outras), formação ao nível da licenciatura considerada, até há pouco, suficiente para que estes desempenhem a função docente nas Instituições de Ensino Superior do país.

A formação inicial deve ser encarada como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que deve ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho, 2009), a formação de base para aquilo que se espera que seja uma longa carreira de constante exigência e necessidade de atualização, um longo percurso em que o professor precisa de estar continuamente em formação de forma a conseguir dar resposta à complexidade das salas de aula atuais. Castilho (2009, p.19) afirma que “concluir o magistério ou a licenciatura é apenas

uma das etapas do processo de formação de professor. O aprender contínuo é essencial para esta profissão.” A respeito da formação inicial de professores Marcelo-García (2009) defende a ideia de que os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios, mas que o processo até se chegar a ser um bom professor é um longo processo. Também Cunha (2009, p.1048) afirma que “a construção dos saberes dos professores tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação contínua a sua consolidação”, defendendo que se deve “proporcionar a estes profissionais uma formação profundamente sólida, multifacetada, articulada entre si e consonante com a realidade que é educar, no século XXI”.

Legalmente, as mesmas ideias encontram-se definidas no *Estatuto da Carreira Docente* de Timor-Leste (Decreto-lei n.º23/2010, artigo 22º do Capítulo III, Secção II, p.4455), decreto que define a Formação Inicial:

1. A formação inicial, ou académica, de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário é a que confere a habilitação académica necessária para a candidatura ao ingresso na carreira docente no respectivo nível e grau de educação ou ensino.
2. A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências obrigatórias ao exercício da docência e ainda das práticas necessárias à participação activa na vida Escolar e na relação com a comunidade que a envolve;
3. A formação inicial obtém-se das seguintes formas:
 - a) Através de cursos académicos acreditados do nível superior de Bacharelato ou Licenciatura, especificamente orientados para a via da educação e ensino;
 - b) Através de formação inicial complementar integrada em currículos de cursos académicos acreditados do nível superior de Bacharelato ou Licenciatura que não são especificamente orientados para a via do ensino.

Em Timor-Leste a formação inicial de professores está atualmente a cargo das várias Instituições de Ensino Superior (IES) do país, pública e privadas. A nossa experiência como professores de formação inicial e contínua, orientadores de estágio pedagógico e orientadores de monografias finais de licenciatura em Timor-Leste permitiu-nos observar os esforços envidados pelas IES deste país no sentido de promover uma formação docente de qualidade. As IES de Timor-Leste têm tentado pôr em prática um modelo de **formação inicial de professores** que exponha os futuros professores a um conjunto de áreas científicas e de conhecimentos pedagógicos úteis, passíveis de ser utilizados em ambiente de sala de aula no futuro, de modo a tornar a formação inicial uma experiência significativa e relevante. Esta formação inicial de professores é, contudo, bastante recente em Timor, enquadrada como está num país também muito recente, pelo que só agora começamos a ver um número considerável de jovens licenciados a terminar os seus cursos e a sair das IES, sendo integrados nas escolas onde são tão necessários. As diferenças entre estes novos professores e os professores mais velhos são, na nossa opinião, bastante visíveis. Muitos destes jovens receberam grande parte da sua formação de professores internacionais, essencialmente portugueses ou brasileiros,

integrados como professores convidados nas IES timorenses, tendo sido expostos a metodologias mais diversificadas, recebendo uma formação mais abrangente e aprofundada ao nível dos conteúdos científicos e tendo sido mais expostos à língua portuguesa do que os professores já em exercício, grande parte dos quais se formaram na época da ocupação indonésia.

A título de exemplo, entre 2012 e 2014, apenas no INFORDEPE foram formados 150 novos docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, docentes que foram depois distribuídos pelas escolas dos vários municípios do país. Tomando como exemplo os estágios de estudantes do curso de Formação Inicial de Professores que orientámos em 2014, que durante três anos contactaram com professores portugueses e utilizaram diariamente a língua portuguesa, pudemos observar que estes se sentiam bastante mais à vontade na utilização desta língua em ambiente de sala de aula do que muitos dos restantes professores timorenses que lecionavam nas mesmas escolas. Para além do treino linguístico, estes estudantes foram ainda expostos a um conjunto de áreas científicas alargado (língua portuguesa, ciências, matemática, história, geografia, música, artes plásticas, educação física, entre outras), que lhes permitiu conhecer (embora não necessariamente dominar) os conteúdos necessários para ensinar as diversas disciplinas. Apesar da preponderância destes aspetos positivos, subsistem ainda bastantes dificuldades, quer ao nível da língua portuguesa quer ao nível do domínio dos conteúdos. Ainda que lecionem em língua portuguesa, nem todos os estagiários o fazem com segurança, sendo muitos os erros observados, ao nível da oralidade e da escrita, alguns dos quais quase inexplicáveis se tivermos em conta os três anos de imersão linguística relativamente à língua portuguesa. Pudemos observar também que, mesmo ao nível do domínio científico, alguns estagiários apresentavam dúvidas tão elementares como definir o número exato de continentes existentes no mundo. Se estes estudantes, formados durante três anos por professores portugueses, no INFORDEPE, demonstravam estas dificuldades, será compreensível que também os estudantes que recebem a sua formação em IES timorenses, nas quais a língua portuguesa é pouco ou nada utilizada como língua de ensino, as sintam. Efetivamente, apesar dos esforços, nas IES verifica-se ainda uma fraca presença da língua portuguesa, tal como referido anteriormente por Dourado (2014), Viegas *et al.* (2015) e Guedes *et al.* (2015) autores que se referem especificamente à UNTL. Os professores do Ensino Superior são uma referência para toda a sociedade, pelo que consideramos que esta situação deve ser alterada o mais rapidamente possível, devendo existir um maior esforço da parte do Governo e das próprias Instituições no sentido de proporcionar a estes professores todo o treino e formação que os leve a desenvolver as competências necessárias ao ensino e à investigação em língua portuguesa.

Outra das nossas constatações durante o período em que orientámos estágios pedagógicos em escolas de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico relaciona-se com a falta de preparação que os professores titulares de turma manifestavam na co-orientação dos estagiários, para além do facto de uma parte destes professores não compreender o português, utilizando a língua tétum ou a língua indonésia na sua comunicação, decorridos 15 anos após o país ter conseguido alcançar a sua independência e da língua indonésia ter deixado de ser língua de escolarização, o que implica um longo caminho ainda por percorrer no sentido de normalizar o ensino do

país. Face a estes condicionantes, muitos timorenses optam por realizar os estudos de nível superior fora de Timor, aproveitando esta oportunidade para aprender num contexto sociolinguístico distinto do seu, o que poderá revelar-se uma experiência enriquecedora, tanto a nível académico como a nível pessoal.

4.2.2 FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DE PROFESSORES

Em termos legais a modalidade da *formação especializada em Timor-Leste* encontra-se definida no Artigo 24º do Capítulo III, Secção II do *Estatuto da Carreira Docente de Timor-Leste* (Decreto-lei n.º23/2010, p.4455), sendo decretado que esta modalidade se destina a “dotar os docentes da qualificação necessária para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas, designadamente para as modalidades Especiais de Educação Escolar e para as actividades do ensino técnico-vocacional e tecnológico desenvolvido no sistema de ensino secundário”.

Também o *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030* (PENE) (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a) abrange a formação especializada, estando prevista neste documento a implementação faseada de cursos de formação contínua especializada destinados a professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, assim como o estabelecimento de centros de formação especializada de professores para o Ensino Secundário Técnico-Vocacional.

4.2.3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Os saberes e as competências adquiridos através da formação inicial deixaram de ser suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança. As expectativas de uma “elevada qualidade de ensino exigem que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional” (Day & Sachs, 2004, p.3). Como forma de enfrentar tais exigências torna-se necessário prolongar a educação e a formação ao longo da vida, num processo de constante atualização. Posição semelhante é expressa no Relatório da UNESCO sobre a Educação para o século XXI, ao considerar que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes” (UNESCO, 1996, p.103). A UNESCO (1996, p.104) considera que “doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”, num *continuum* educativo, que esta Organização designou de ‘*educação ao longo de toda a vida*’, uma forma de educação permanente altamente recomendada.

A *formação contínua de professores* afigura-se hoje como uma necessidade premente. Os contextos educacionais, complexos e muito diferenciados, a sociedade globalizada, o enorme fluxo informativo e o crescente grau de exigência da parte dos alunos são fatores que se refletem nas práticas pedagógicas e que desafiam os professores, obrigando-os a procurar uma resposta adequada às novas necessidades profissionais, sociais, políticas e culturais. Ao longo dos últimos anos as exigências com que o professor se tem deparado no exercício da sua profissão têm sido cada vez maiores, assim como tem sido o escrutínio a que esta

profissão se encontra sujeita. Para dar resposta às exigências crescentes é necessário assumir que a complexidade da função docente exige uma formação continuada, com uma conotação de evolução em que o professor desenvolve competências que lhe permitam responder de forma autónoma, eficaz e competente ao que lhe é exigido.

Ao longo das últimas décadas a formação contínua de professores tem sofrido diversas reformas, numa tentativa de dar resposta à necessidade de atualização e de aperfeiçoamento dos conhecimentos e destrezas dos professores. Neste contexto, a formação contínua surge como um dos caminhos propostos para que os professores se mantenham atualizados, científica e pedagogicamente, para que possam desempenhar a sua função com a devida competência, eficácia e empenho profissional. Falar de formação contínua implica falar de um processo de constante mudança que leva a um crescimento pessoal e profissional, não devendo este processo ser confundido com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas, esporádico e meramente pontual. Já em 1995 Nóvoa (1995, p.13) salientava que a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém “por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, identidade que se renova e se atualiza constantemente no decorrer da profissão.

Face às mudanças por que o mundo tem vindo a passar Cunha (2009, pp.1051-1052) preconiza um processo de formação mais competitivo mas igualmente mais atrativo:

[U]ma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, ou seja o passar-se da centração no ensino para a centração na aprendizagem do formando, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender. Uma formação que proporcione, para além do desenvolvimento das chamadas competências técnicas, um conjunto de competências transversais e sociais (...) para que possa encetar com o mínimo de segurança o seu percurso profissional. (...) proporciona[ndo] a estes profissionais de educação uma formação profundamente sólida, multifacetada, articulada entre si e consonante com a realidade que é educar, no século XXI.

A formação contínua ocorre depois de um período de formação inicial, podendo os docentes a frequentar ações de formação contínua contar, inclusive, com vários anos de experiência profissional. Segundo Fontes (2000, p.2), a formação contínua aparece “frequentemente como sinónimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores”, permitindo aos professores aprofundar os conhecimentos da sua área específica de formação, desenvolvendo, ou aperfeiçoando, simultaneamente, novas competências pedagógicas. Ao organizar-se programas de formação contínua de professores é necessário ter em consideração alguns princípios básicos que podem ditar o grau de sucesso ou de insucesso dos programas, que, para Escudero Munõz e Trillo Alonso (2015, p.43), se consubstanciam em “una diversidad de actividades formativas tendentes al fortalecimiento y a la actualización de

conocimientos y a la comprensión profunda de los mismos”. A respeito da formação contínua, Escudero Muñoz (2017, p.15) defende que:

A menos que se adopten cambios profundos, la formación continuada, que es esencial para que al mismo tiempo que el profesorado enseña siga aprendiendo a apoyar el aprendizaje del alumnado, seguirá perpetuando un modelo transmisivo de desarrollo y aprendizaje del profesorado a pesar de las evidencias y los lamentos persistentes de su irrelevancia intelectual y esterilidad práctica.

Nos últimos anos verificou-se uma mudança de paradigma no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua de professores, com a ênfase a deixar de estar exclusivamente nos cursos de formação, passando a surgir o interesse em dinamizar ações de formação contínua adaptadas à realidade específica de cada escola e de cada formando, numa tentativa de ir ao encontro das exigências do século XXI, de mudar as práticas dos docentes, promovendo a capacidade de análise e a tomada de decisões. Para Canário (2007, p.141):

A etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local.

Especificamente em Timor-Leste, a política da **formação contínua de professores** inicia-se a partir da promulgação do *Estatuto da Carreira Docente de Timor-Leste*, lei que reconhece o direito à formação contínua, consagrando-a como um direito de todos os educadores e professores. Legalmente, Timor-Leste define a Formação Contínua no Artigo 23º do Capítulo III, Secção II do *Estatuto da Carreira Docente* (Decreto-lei n.º23/2010, p.4455), estipulando que:

1. A formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento e a reconversão, diversificação e flexibilidade funcionais da actividade profissional do pessoal docente, promovendo objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade.
2. A formação contínua é sempre parte integrante do horário de trabalho e do conteúdo funcional do pessoal docente.
3. Os resultados obtidos em sede de formação contínua relevam para efeitos de:
 - a) Avaliação de desempenho;
 - b) Progressão na carreira;
 - c) Procedimentos de colocação de docentes;
 - d) Acesso a cargos de direcção e chefia.

Também o *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030* (PENE, Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.144) legisla a importância de se obter uma formação contínua eficiente, decretando para tal que:

Serão introduzidos sistemas de formação por módulos, flexíveis e financeiramente eficientes, assim como se procederá à criação de um novo sistema para oferecer cursos de formação intensiva de professores que contribuem para a obtenção de qualificações. O Ministério irá introduzir mecanismos inovadores de oferta de educação à distância para complementar a formação presencial, ao mesmo tempo que irá medir continuamente a eficácia e a eficiência dos métodos de formação utilizados.

Tendo em conta o já referido recrutamento imediato e urgente de professores que teve lugar em Timor-Leste no período imediatamente após o Referendo popular, em que muitas pessoas foram recrutadas para lecionar sem as qualificações mínimas necessárias para o exercício da função docente, consideramos que, neste contexto particular, a ***fase de formação contínua ou permanente*** se reveste da maior importância. Depois de uma fase inicial marcada por um conjunto de programas de emergência para a capacitação de professores em serviço, dirigida aos professores no ativo que necessitavam de formação inicial, os sucessivos Governos têm promovido ações de formação que permitem aos professores em exercício obter formação específica, garantindo-lhes um nível mínimo de habilitações e a aquisição das competências científicas, pedagógicas e metodológicas necessárias para o bom desempenho das suas funções. Apesar da implementação destes programas, diretamente no terreno, uma grande parte dos quais em direta colaboração com outros países lusófonos, muitos docentes não possuem, ainda hoje, formação pedagógica adequada. Um outro aspeto importante a ter em conta é o facto de alguns destes professores terem começado a desempenhar esta função por circunstâncias da vida, por necessidade de subsistência e não, necessariamente, por vocação, o que se reflete na motivação que apresentam para a frequência de ações de formação permanente e no seu empenho na aprendizagem ao longo da vida. Os docentes do Ensino Superior frequentam, muitas vezes, cursos de mestrado e de doutoramento com o objetivo principal de cumprir os requisitos do ponto de vista da sua integração na IES onde trabalham, de progressão nos escalões profissionais e o consequente aumento salarial associado à mesma. Muitos docentes do Ensino Superior recebem atualmente a sua formação contínua (ao nível do mestrado e do doutoramento) em países estrangeiros, com Portugal a receber um lugar de destaque pelo apoio que tem prestado nesta área específica, apoio que temos vindo a apresentar ao longo desta investigação e que se tem assumido essencial no contributo ao desenvolvimento do sistema de Ensino Superior de Timor-Leste.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES TIMORENSES EM PORTUGAL

Como vimos atrás os docentes que ensinam nas Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses nem sempre possuem uma formação inicial específica para o ensino, mas lecionam há vários anos. Embora nem sempre a sua formação de base seja na área do ensino, as competências didáticas são essenciais para que estes professores se sintam confiantes na sua tarefa. Quando se deslocam para Portugal para frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento são, normalmente, integrados em cursos que não têm qualquer relação com a área do ensino mas que lhes permitirão solidificar os seus conhecimentos científicos e aprender novas metodologias de ensino a partir do modo como os docentes do Ensino Superior português lecionam. A formação que recebem em Portugal deve objetivar a eficácia e a capacitação do docente, devendo apresentar uma definição realista dos objetivos a atingir, adequados a estes estudantes sempre que possível, ajustados às suas características, ao seu conhecimento prévio e às suas necessidades. Os cursos que frequentam em Portugal devem ter como grande meta a capacitação dos professores para o desenvolvimento das suas práticas, englobando as duas componentes – o *saber científico* e o *saber pedagógico* – e devendo a experiência profissional prévia dos docentes ser tida em conta durante a formação.

Desta forma, consideramos que os cursos que estes estudantes frequentam em Portugal devem:

- Ser concebidos como um processo contínuo, como um processo que representa uma fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.
- Ter como objetivo a melhoria do ensino. Os processos de formação devem ser orientados para a mudança, a inovação e o desenvolvimento curricular.
- Aprofundar a formação científica dos professores, conferindo-lhes maior segurança nos temas e nas tarefas de índole científica. Dotar os docentes de competências sólidas que os ajudem a lidar de uma forma construtiva com as diversas situações com que se deparam diariamente.
- Articular os conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores, aprofundando o seu conhecimento didático.
- Integrar aspetos teóricos e práticos e ter em conta a reflexão sobre a prática, numa atitude reflexiva e crítica.
- Minimizar as dificuldades dos professores que estão a lecionar sem formação pedagógica específica.

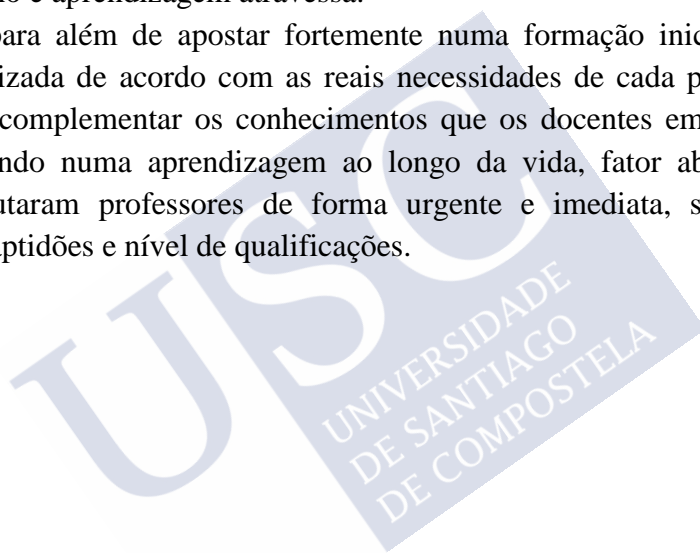
De acordo com o exposto, e sem desmerecer nenhum dos restantes princípios, gostaríamos de nos focar no último ponto, que consideramos da máxima importância num programa de formação que inclua professores de Timor-Leste. Sem minimizar as dificuldades dos professores que estão a lecionar sem formação pedagógica ou sem formação académica específica não será possível melhorar os níveis de qualidade da educação e não será possível formar as novas gerações de forma a que lhes sejam proporcionados conhecimentos sólidos e duradouros, que lhes permitam vir a ser cidadãos cultos, instruídos e conscientes do seu papel na sociedade. Sendo os professores considerados os intervenientes-chave para assegurar o

direito à educação da população, é necessário ter em atenção as suas dificuldades e as necessidades sentidas, conforme preconiza o Relatório da UNESCO:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (UNESCO, 1996, pp.152-153)

A formação contínua deve ser encarada como uma oportunidade valiosa, seja para professores possuidores de uma profissionalização, seja para aqueles que não sendo profissionalizados estão a lecionar, uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos e/ou para atualizar os conhecimentos prévios, acompanhando as constantes mudanças que o processo de ensino e aprendizagem atravessa.

Em suma, para além de apostar fortemente numa formação inicial de professores de qualidade, organizada de acordo com as reais necessidades de cada país, torna-se cada vez mais necessário complementar os conhecimentos que os docentes em exercício de funções possuem, apostando numa aprendizagem ao longo da vida, fator absolutamente vital em países que recrutaram professores de forma urgente e imediata, sem atender aos seus conhecimentos, aptidões e nível de qualificações.



4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO FATOR PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL

Atualmente consideramos que não é possível analisar a formação de professores sem analisar o conceito de desenvolvimento profissional, campo amplo sobre o qual existem muitas teorias. Em *lactu sensu* a definição de desenvolvimento profissional incide na evolução das competências ou conhecimentos para se obter sucesso numa profissão específica, materializada através da educação continuada. Rodicio García (2010, p.174) apresenta a seguinte definição de desenvolvimento profissional: “proceso continuo que ten lugar ao longo de toda a vida profesional e que non se pode entender (...) senón como unha serie de actividades relacionadas entre si, encamiñadas à mellora tanto persoal coma profesional”. Atualmente a maioria dos investigadores considera que o termo ‘desenvolvimento profissional’ se adapta à sociedade atual por ser um conceito abrangente e inclusivo cujas profundas transformações se refletem na escola e nas tarefas exigidas aos professores, profissão cujas responsabilidades são cada vez maiores e os papéis mais difusos. Para Escudero Muñoz e Trillo Alonso (2015, p.42) o desenvolvimento profissional docente, assunto complexo e problemático “está amplamente justificado porque, si es de calidad, contribuye a preparar a los buenos docentes que se precisan para garantizar una educación de calidad, justa y equitativa”.

Enquanto que a formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas por entidades formadoras, com vista a um adequado exercício da função docente, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de atividades que influem o crescimento pessoal, intelectual e profissional dos professores. Formosinho (2009, p.226) distingue formação contínua e desenvolvimento profissional, considerando-as como perspetivas diferentes da ‘educação permanente dos professores’ percecionando a formação contínua como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento, um processo construtivo que inclua experiências significativas para os professores. O investimento no desenvolvimento profissional deve ser encarado como uma prioridade e como uma mais-valia, ao invés de ser encarado como uma obrigatoriedade profissional. É importante que o percurso profissional docente seja marcado pela constante atualização e evolução, que haja interesse e motivação da parte do professor para a verdadeira construção de uma identidade profissional e para uma construção ativa do saber ao longo da vida. Este conceito era já em 1999 definido por Day (p.4):

Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives.

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, adaptando-se e reajustando-se de acordo com a evolução que cada sistema educativo atravessa. Nos últimos tempos tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, com uma conotação de evolução, de mudança, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas para promover o crescimento e desenvolvimento do docente, num “processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo-García, 2009, p.11) e em que assumem uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções.

4.4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: PROPÓSITOS, PRINCÍPIOS E PERSPETIVAS

Com a experiência formativa em Portugal pretende-se contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Terciário, processo que, segundo Alves (2001), pode ser considerado segundo três perspetivas complementares, mas distintas, como podemos observar na figura 13:



Figura 13: Perspetivas complementares na conceptualização do Desenvolvimento Profissional, Alves (2001)
 Fonte: Adaptado de Alves (2001, p.18)

Assumindo estas três perspetivas podemos entender o desenvolvimento profissional dos professores como:

1. O resultado de um processo de crescimento individual, de desenvolvimento pessoal, em que a pessoa cresce, aprende e evolui;
2. O resultado de um processo de profissionalização, de aquisição de competências, de organização do processo de ensino-aprendizagem;
3. O resultado de um processo de socialização, centrado no processo de mudança pelo qual os indivíduos se tornam membros da profissão e se adaptam ao meio profissional.

Day (2001) enfatiza a necessidade de um desenvolvimento profissional eficaz, baseando-se em princípios educacionais que reconhecem a necessidade de encorajar a aprendizagem ao longo de toda a vida. Deste modo Day apresenta um conjunto de princípios subjacentes ao plano de desenvolvimento pessoal, dos quais destacamos os seguintes quatro:

1. O desenvolvimento do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e deve ocorrer de forma continuada;

2. Todos os professores têm o direito e a responsabilidade de se empenhar no seu desenvolvimento ao longo da carreira. Este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um;

3. O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente);

4. A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes e percepções (Adaptado de Day, 2001, p.176 e 153).

A experiência formativa em Portugal deve constituir um momento de aprendizagem e de crescimento, de desenvolvimento pessoal e profissional da parte dos docentes timorenses, ajudando a definir a sua identidade profissional. Durante o percurso formativo em Portugal os docentes deverão ser expostos a experiências significativas, contudo, o facto de esta experiência ter lugar num país geograficamente bastante distante de Timor e que apresenta características culturais, sociais e linguísticas distintas, pode constituir um entrave ao sucesso desta iniciativa. A aprendizagem e o crescimento de cada docente dependerá de um conjunto de aspetos, nomeadamente da Instituição de Ensino Superior portuguesa em que são inseridos, da preparação que receberam antes de vir para Portugal, da sua abertura aos novos conhecimentos, a novas experiências e do nível de contacto que estabelecem com os portugueses e com a língua portuguesa.

4.5 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO CASO ESPECÍFICO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), ou *lifelong education*, é um conceito de extrema importância tanto em sociedades desenvolvidas, baseadas no conhecimento, como em sociedades recentes, como é o caso de Timor, país que está ainda a construir a sua identidade nacional e no qual compete aos docentes do Ensino Superior a importante tarefa de assegurar a transmissão do conhecimento aos seus estudantes. Embora ainda em fase de crescimento e de desenvolvimento de todo o sistema educativo, também em Timor é essencial que os docentes reconheçam a importância da ALV, definida no *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (União Europeia, Comissão das Comunidades Europeias 2000, p.3) como:

[T]oda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências. (...) A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto.

O mundo em que vivemos encontra-se em constante mudança e nem sempre se revela fácil acompanhar a velocidade a que esta ocorre, a nível social, cultural, político, económico, científico ou tecnológico. Certo é que as mudanças exigem de todos nós um maior nível de conhecimento e a preocupação de manter esse conhecimento constantemente atualizado. O próprio estatuto da educação tem vindo a alterar-se, deixando de ser visto como ‘obrigatório’ e passando a ser encarado como ‘fundamental’, ao longo de toda a vida, deixando de ser suficiente apenas a nossa formação de base. Atualmente o professor desempenha uma tarefa exigente e em constante mutação, encontrando-se sujeito a um vasto leque de exigências, tornando-se, por isso, essencial implantar sistemas de formação de professores ao longo da vida o mais adequados e eficazes possível, para que se consiga dar resposta a tamanhas exigências.

No Relatório à UNESCO sobre educação para o século XXI (UNESCO, 1996) a Comissão reconhece a importância do papel dos professores, destacando a ideia de que os grandes e novos desafios que se colocam à educação apontam para a necessidade de formar professores competentes e motivados, tornando-se necessário que as sociedades e as políticas públicas repensem o seu papel educativo. Cabe ao professor fomentar nos seus alunos o desejo de continuar a aprender ao longo da vida, acompanhando as exigências da sociedade e do mercado de trabalho, sobretudo em realidades como a de Timor-Leste, na qual a formação dos alunos e a sua transformação em adultos socialmente bem integrados e produtivos é uma exigência fundamental para o futuro da sociedade. Contudo, para tal é necessário que o próprio professor esteja disposto a aprender ao longo da vida e não se feche às novas oportunidades de formação que vão surgindo. A respeito da ALV a UNESCO (1996, p.18) escreve:

[P]arece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e

acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. (...) Ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Em 2016 a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) publicou o relatório *Education 2030: Incheon Declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, enfatizando a importância de assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e de promover oportunidades de ALV para todos. Efetivamente, a profissão docente deverá ser altamente qualificada, deverá envolver-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, estruturando o seu próprio plano de formação contínua e refletindo sobre o mesmo de forma a obter uma maior eficiência das práticas, sempre que tal se revelar possível. É com base nos critérios definidos internacionalmente que os governantes de Timor-Leste têm definido as suas orientações relativas à formação do pessoal docente neste período de pós-independência, almejando que no futuro este país possa vir a ter níveis de educação tão elevados como os que encontramos atualmente na maior parte dos países europeus, com um corpo docente altamente qualificado, cujo estatuto é reconhecido e que está motivado para desempenhar a sua função com a máxima eficácia. Apesar disso, em Timor-Leste são ainda poucos os professores possuidores de um grau de licenciatura e de mestrado (sendo que quase todos lecionam em Instituições de Ensino Superior), e menos ainda de doutoramento, estando definido na *Resolução de Conselho de Ministros n.º3/2007*, p.1738 que, a longo prazo, se pretende que “todos os professores [tenham] uma licenciatura universitária”.

Relativamente à ALV e à importância dos professores apostarem na sua formação contínua, na entrevista aos estudantes timorenses tentaremos dar resposta à seguinte questão:

Período pós-migratório

- Considera que o curso que frequenta representa uma mais-valia na sua formação contínua como docente?

4.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS EX-COLÓNIAS PORTUGUESAS: DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS SOCIAL E CULTURALMENTE ESPECÍFICOS

Ao analisarmos o que se fez no passado e o que se faz atualmente no domínio de formação de professores verificamos que as medidas tomadas estão condicionadas pelo *campo paradigmático* e pelo *campo político* de cada país. O processo de formação, a forma como é desenvolvido, articulado e posto em prática depende, em larga medida, da visão dos intervenientes no momento, dos decisores e dos seus valores universais, o que se refere ao campo paradigmático. Para além disso, todos os projetos de formação estão condicionados pelo regime político vigente, pelos decisores políticos, sendo que cada Governo regula e põe em prática de forma diferente dos Governos anteriores.

Tendo em conta as diferentes situações sociais e políticas vividas por cada país e as mudanças que o processo de ensino e de aprendizagem tem vindo a sofrer com o passar dos anos, é necessário conceber e aplicar diferentes modelos de formação, adequados às necessidades de cada país, em cada época. A forma como o processo de formação de professores é implementado em cada país influencia em grande escala todo o processo de ensino e de aprendizagem. Quanto mais sólido for o processo de formação, maiores serão as garantias de uma educação eficaz e de alunos efetivamente aprendentes. A maior ou menor capacidade que os Governos demonstram ao desenvolver programas de formação que sejam social e culturalmente específicos, adaptados a cada contexto social, cultural e político é um fator que dita o maior ou menor grau de sucesso destes programas de formação de professores. Um modelo de formação perfeitamente válido e adequado para Portugal poderá não o ser para Timor-Leste, dada a diferença de recursos disponíveis nos dois países. Dois exemplos são o recurso aos quadros interativos, a projetores ou à modalidade de *formação on-line*, modalidades que exigem eletricidade, computadores e internet, meios que dificilmente encontraremos na maioria das escolas timorenses.

Tendo em conta o objeto de estudo desta investigação e dadas as especificidades sociais, históricas, culturais e linguísticas do país sobre o qual ela se centra, consideramos que importa refletir sobre os modelos adotados nos diversos países lusófonos que estiveram sob o domínio de Portugal, no período pós-independência, as formas de ajuste que estes modelos sofreram e as suas contribuições para a profissionalização dos professores destes países. Tal como referimos anteriormente, de uma forma geral verificamos que a política do regime salazarista foi marcada por uma forte aculturação das colónias portuguesas, oferecendo pouca instrução ao povo com o objetivo de melhor o dominar, não tendo sido favorável à profissionalização docente (Serrão & Marques, 2001), num colonialismo apodado de indireto, benigno e negligente. Após a independência, de uma forma geral as ex-colónias viram-se confrontadas com a necessidade de educar as massas, de promover uma educação que englobasse o maior número possível de pessoas, tendo recrutado de forma urgente um grande número de professores, muitos sem qualificações mínimas para o exercício da função docente. Face a esta grande lacuna de formação específica por parte dos professores, as ex-colónias viram-se confrontadas com a necessidade de formar um elevado número de professores, garantindo-lhes um nível mínimo de formação, o que implicou a implementação de programas de

emergência para a capacitação de professores. Apesar da implementação destes programas muitos docentes destes países não possuem, ainda hoje, formação pedagógica, razão pela qual os destinatários da formação em serviço são, em larga percentagem, professores no ativo que necessitam de formação inicial em serviço. Contudo, é imprescindível que estas ações de capacitação de professores sejam postas em prática de forma pensada e cuidada, num processo que se revista de qualidade, capacitando e qualificando adequadamente os professores de forma a promover competências científicas e pedagógicas sólidas.

A implementação de programas de formação dirigidos especificamente aos professores que se encontram no ativo mas aos quais falta formação mínima adequada resulta, também, do reconhecimento da importância da educação enquanto fator decisivo para o desenvolvimento da sociedade. A organização da formação de professores deve ser feita de acordo com as necessidades e os recursos de cada país, requisito que no caso das ex-colónias portuguesas se revela ainda mais importante, dado o particular contexto político que cada uma atravessa. Se tomarmos em consideração o facto da maioria das ex-colónias portuguesas serem países em desenvolvimento verificamos que as características específicas destes países exigem medidas e soluções para a organização da formação de professores em serviço diferentes das utilizadas noutros países. Mas é também necessário ter em conta que não é possível aplicar um modelo de formação geral que possa ser utilizado em todas as ex-colónias portuguesas pois estas apresentam atualmente diferentes níveis de desenvolvimento, “os países em que o Português é a língua de ensino, representam um mosaico de situações político-sociais que os colocam em níveis de desenvolvimento diferentes dos seus sistemas educativos” (Serrasina, Gomes, Rosa e Portela, 2011, p.14). Cada país deve ter em conta a sua situação educativa específica e, adequadamente, desenvolver um sistema de formação de professores que identifique quais são os conteúdos centrais a abordar, as metodologias específicas que devem ser desenvolvidas, os materiais que necessitam de ser produzidos e os processos de avaliação que deverão ser implementados.

O modelo de formação docente vigente em Timor-Leste nos diferentes períodos que marcaram a história deste país reflete a abordagem que cada país colonizador teve perante esta pequena ilha. O modelo vigente atualmente, fortemente influenciado e apoiado pelos acordos estabelecidos no âmbito da cooperação internacional com países lusófonos como Portugal e o Brasil, reflete o reconhecimento do Governo pós-independente da necessidade de recorrer a países com índices de desenvolvimento mais elevados e com maior experiência na formação de professores e tem-se revelado frutífero, embora ainda insuficiente perante as necessidades reveladas pelo novo país.

4.6.1 O CASO ESPECÍFICO DO PROJETO EDULINK

Entre 2008 e 2011 um grupo de professores dos países lusófonos desenvolveu o *Projeto EDULINK* – Programa de Cooperação para o Ensino Superior, com o financiamento da União Europeia. Este Projeto, em que Timor-Leste participou, teve como foco central a *Qualificação de Professores em Países Lusófonos*¹²², com o objetivo geral de “dotar as

¹²² O projeto contou com a participação das seguintes Instituições de Ensino Superior: 1. Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal; 2. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal; 3. Universidade de Cabo Verde, Cabo

Instituições do Ensino Superior (IES) de competências que lhes permitissem desenvolver um programa de formação contínua de professores para o Ensino Básico, de qualidade e culturalmente específico, em países onde o Português é a língua de ensino” (Serrazina *et al.*, 2011, p.5). Este Projeto foi visto como uma oportunidade de proporcionar “momentos de partilha, conhecimento, aprendizagem, observação, experimentação, contribuindo para o surgimento de sinergias e redes de falantes do português” (Rodrigues, 2011, p.300). De entre as várias áreas de formação definidas no projeto destacamos a primeira: ***Qualidade, Educação e Desenvolvimento***.

O EDULINK definiu princípios orientadores da formação, fundamentais na sua organização e definição, de entre os quais destacamos os seguintes:

- Valorização do desenvolvimento profissional do professor, considerando que este possui um conhecimento profissional específico, multifacetado, que desenvolve continuamente ao longo do tempo, um conhecimento dinâmico, em constante evolução, na procura de resposta às novas situações com que o professor se depara, requerendo atualização e aprofundamento permanente e sustentado;
- Valorização de uma formação de qualidade para o professor, tendo em conta que este deve possuir um conhecimento de qualidade, articulado com o conhecimento curricular e didático específico, bem como um conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sendo capaz de identificar e reconhecer as dificuldades dos alunos, respetivas origens e de aproveitar o erro como fonte de aprendizagem (Serrazina, 2011, p.65).

No âmbito do EDULINK e a respeito da formação contínua em Cabo Verde, Santos (2011) refere a importância da progressão profissional e o papel que a formação contínua poderá ter na melhoria da qualidade de vida dos professores, referindo a relação existente entre a procura de formação contínua para o desenvolvimento de competências e a expectativa de obter uma melhoria salarial e/ou de vínculo laboral. De acordo com o autor a formação contínua de professores é um elemento fundamental para a sua progressão profissional, assim como para o desenvolvimento das suas competências. Contudo, nem sempre a formação contínua é objeto da vontade e motivação do professor, por vezes é imposta, mas quando parte da vontade do professor, quando o educador procura formação contínua para o desenvolvimento das suas competências, tende a ampliar o seu campo de trabalho, esperando, consequentemente, em retorno, uma melhoria salarial e/ou uma melhoria do seu vínculo laboral. No caso específico de Timor, muitas vezes a formação contínua é imposta pelas Entidades governamentais, não sendo objeto da vontade do professor e não representando necessariamente uma melhoria salarial e/ou uma melhoria do vínculo laboral, não existindo, assim, a perceção de um retorno direto e imediato pela participação nestas ações de formação. Alguns professores demonstram vontade e interesse em frequentar a formação contínua, em aprender e em conhecer novas realidades enquanto que outros se sentem obrigados, desistindo ou a faltando às sessões, perdendo, assim, na nossa opinião, uma oportunidade de crescer profissionalmente.

Por fim, no que diz respeito aos resultados alcançados pelo Projeto, embora se tenham verificado algumas dificuldades, os promotores do Projeto consideram que a maior parte dos docentes demonstrou interesse nas formações, percecionando-as como importantes para o desenvolvimento das suas competências pedagógicas. Relativamente aos resultados esperados Santos (2011, p.39) refere que estas ações de formação contínua visam essencialmente “dotar os docentes de competências sólidas que os ajudem a lidar de uma forma construtiva com as diversas situações complexas com que se deparam diariamente”, assim como “minimizar as dificuldades dos professores que estão a leccionar sem formação pedagógica ou sem formação académica específica”. Este Projeto específico terá contribuído para uma maior consciencialização da importância da formação contínua por parte dos governantes dos professores de Países Lusófonos, para a necessidade de continuar a formar qualitativamente os professores para que estes possam aperfeiçoar as suas práticas, aprofundar a sua identidade e competência docente e contribuir para a melhoria da educação dos respetivos países.



4.7 IDENTIDADE PROFISSIONAL E COMPETÊNCIA DOCENTE

O conceito de *identidade* afigura-se como um conceito complexo, multifacetado e dinâmico que tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores. A identidade é algo que se desenvolve ao longo da vida, não sendo um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. A formação da identidade profissional pode construir-se respondendo à questão: “Quem sou eu, neste momento?”, mas também à questão “Quem é que eu quero ser?”. As respostas serão diferentes consoante o momento pessoal e profissional em que nos encontramos. Olhando para o passado, para quando iniciámos a nossa carreira docente, verificamos que somos hoje pessoas e profissionais completamente diferentes e que, muito provavelmente, continuaremos a crescer e a evoluir até ao final do nosso percurso.

Para Nóvoa (1992, p.16) “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de estar na profissão.” A identidade profissional é uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo da carreira docente, num processo evolutivo, aberto e mutável, de interpretação e reinterpretação de experiências. A profissão docente é caracterizada pela complexidade, mutabilidade e plurivalência, estando o conceito sujeito a uma revisão constante perante as mutações registadas nas últimas décadas e dependente do contexto em que se encontra integrado. Uma parte importante da construção identitária do professor é o seu percurso ao nível do *desenvolvimento pessoal* e do *desenvolvimento profissional*, planos distintos mas complementares. No caso específico da formação identitária dos professores universitários timorenses, é necessário ter em consideração o contexto em que estes desempenham a sua função, um contexto de recente independência do país, com uma única Instituição de Ensino Superior pública e com o Governo a esforçar-se por estabelecer um quadro docente devidamente qualificado. Em Timor ser professor do Ensino Terciário representa a pertença a um grupo social restrito, com um estatuto socioeconómico mais elevado que a maioria da população, ser detentor de formação de nível superior e, normalmente, apresentar um domínio da língua portuguesa acima da média do país. A propósito da importância do contexto para a compreensão do fenómeno, Cortés González (2019, p.194) afirma que “no es posible entender las trayectorias vitales de los individuos sin comprender su contexto; cualquier transformación, que aparentemente parece ser individual, nunca lo es debido a que está en relación y sujeta al contexto y, por lo tanto, a la comunidad”.

A exigência da profissão docente é grande e requer do professor uma larga capacidade de ajuste, cabendo-lhe desempenhar a sua tarefa com a máxima eficácia, com a máxima *competência docente*, conceito complexo e de difícil explanação, num mundo em evolução permanente e em que as condições de ensino e aprendizagem variam drasticamente entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento. Apesar de não existir uma definição consensual do conceito de *competência* tentaremos neste ponto da investigação referir os aspetos que consideramos mais pertinentes para o seu entendimento, apoiando-nos nas definições propostas por Perrenoud (2000), Roldão (2006) e Sobrado Fernández (2010).

A noção de *competência* foi, muitas vezes, redutoramente associada à utilização de saberes num determinado contexto, a um conjunto de capacidades ou até a características

psicológicas dos indivíduos. Contudo, a era de globalização em que vivemos impele-nos para mudanças constantes às quais o professor tem que se adaptar. Face a tais mudanças podemos hoje definir a *competência* como um sistema de conhecimentos que permite a identificação de problemas e a sua resolução por meio de uma ação eficaz, não se restringindo apenas ao somatório do conjunto de micro competências inerentes à função docente. Ser competente é saber agir, saber mobilizar a pluralidade de qualidades que se detém de forma a atingir um determinado fim, com qualidade e eficácia, num determinado contexto.

Segundo Roldão (2006) ao professor é requerido que detenha a *competência* por fazer com que alguém aprenda, usando adequadamente os conhecimentos que possui, numa conceção “mais vasta, abrangente, integradora, muito mais relacional e mobilizadora de um conjunto pleno e profundo de saberes, que são aprendidos, reaprendidos e associados numa determinada conjuntura” (Roldão, 2006, p.21).

Perrenoud (2000, p.15) defende uma definição de competência, incidindo em quatro aspetos:

- As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.
- Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

O facto de alguém possuir um elevado número de saberes ou de competências não é, contudo, sinónimo de que seja um profissional competente, a isto se refere Perrenoud (2000) quando afirma que possuir conhecimentos ou capacidades específicas não é garantia de que um profissional seja ‘competente’, porque apesar de muitos profissionais possuírem conhecimentos e capacidades importantes, nem sempre sabem mobilizá-los de modo adequado no momento oportuno.

Nas palavras de Sobrado Fernández (2010, pp.126) “o termo competencia é de concepción complexa a causa das propias variacións existentes no ámbito escolar, psicológico, sociolaboral, etc., que sinalan que a súa significación non é unívoca”. O autor define competência como o domínio de um “conxunto de coñecementos, actitudes e destrezas para realizar com efectividade determinadas funcións profesionais”, referindo que:

Desde a perspectiva educativa e sociolaboral, existen distintas significacións de competencia, resultando común a que a vincula con formación e preparación, referíndose ao nivel de capacitación, dos saberes e pericias dunha persoa como expoñente da súa educación e desenvolvemento profesional. Nesta perspectiva, a competencia fai referencia aos coñecementos, saberes, actitudes, capacidades e habilidades dun suxeito que ou ben domina ou que debe desenvolver a través da educación en contextos académicos ou socioprofesionais. (2010, p. 126)

As *competências docentes* encontram-se dispostas em diversos documentos oficiais de Timor-Leste, sendo referido no **Decreto-lei n.º23/2010** (Estatuto da Carreira dos Educadores

de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, Artigo 8º), que cabe aos Estabelecimentos de Ensino Superior, nomeadamente ao “Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação [INFORDEPE] (...) a competência de promover a formação profissional do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo” (2010, p.4437). O mesmo documento normativo (p.4453) define o quadro de competências obrigatórias do pessoal docente, organizando-o de acordo com os seguintes setores do conhecimento:

- a) Domínio das Línguas Oficiais;
- b) Conhecimento técnico-científico na respectiva área e grau de ensino;
- c) Técnicas pedagógicas;
- d) Ética Profissional.

As competências definidas no *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário* são similares às apresentadas pela *Resolução n.º3/2007* de Timor-Leste, Resolução onde se encontram contempladas as seguintes políticas e estratégias para o desenvolvimento de recursos humanos, a médio prazo:

- a) Qualificação básica e capacitação de professores;
- b) Proficiência nas línguas oficiais;
- c) Plano de carreira e incentivos ao desempenho;
- d) A conduta e a disciplina de professores.

A Resolução n.º3/2007 (2007, p.1730) prevê ainda a necessidade de se melhorar as qualificações dos docentes, de se intensificar a capacidade de todos os docentes para ensinar com fluência em língua portuguesa, definindo que para garantir pessoal adequadamente qualificado nas escolas, o Ministério irá:

- Assegurar que todos os professores e todo o pessoal docente estejam capacitados conforme a legislação a ser definida.
- Estabelecer um padrão mínimo de qualificação e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação primária.
- Estabelecer um padrão mínimo de qualificação académica – bacharelato ou equivalente – e de conhecimento adequado da língua portuguesa para todos os professores da educação pré-secundária.
- Providenciar oportunidades apropriadas, de acordo com a capacidade financeira do Estado, para que os actuais professores possam qualificar-se.

Apesar do carácter mutável da profissão docente existe um conjunto de características que definem o professor como profissional e que concorrem para um saber próprio. Com a finalidade de identificar as *principais características profissionais* que definem a profissão de professor recorremos a alguns investigadores, como Roldão (1999) e Alarcão (2001).

Roldão (1999) enquadra as características profissionais do professor da seguinte forma:

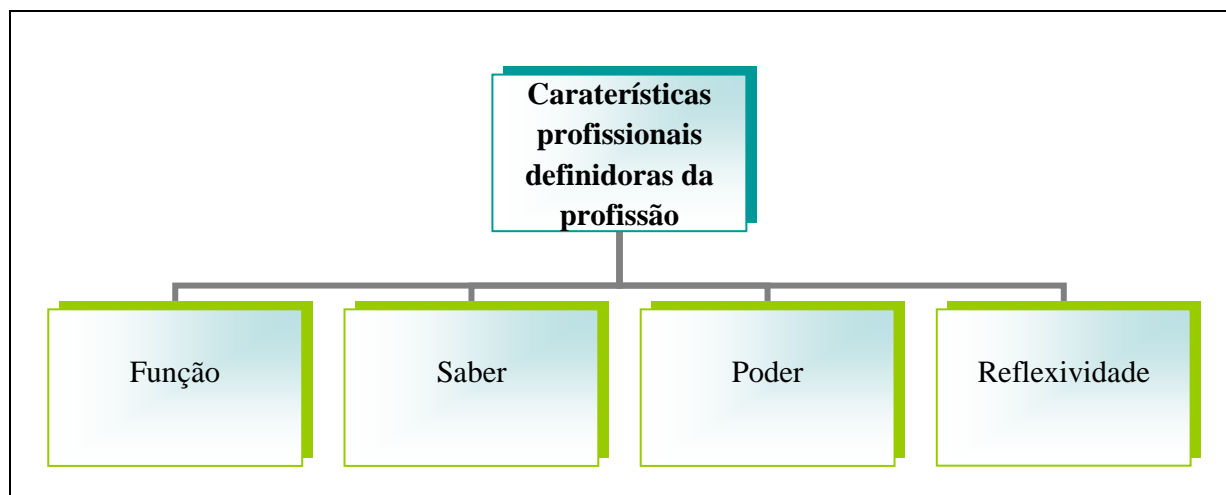


Figura 14: Caraterísticas profissionais definidoras da profissão docente

Fonte: Elaboração própria, com base nas ideias apresentadas por Roldão (1999).

Para Roldão (1999) o professor exerce uma *função* que é socialmente reconhecida como útil, tendo, para tal, que dominar um conjunto de *saberes* que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas, desempenhando-as com algum *poder*, autonomia e sentido de responsabilidade, tendo que exercer a sua atividade numa perspetiva de desenvolvimento profissional, num processo permanente de *análise reflexiva* que lhe permite modificar as suas decisões, adequando e atualizando procedimentos e saberes em situação.

Para além das ideias apresentadas por Roldão, também Alarcão (2001) identifica um conjunto de caraterísticas que o professor deve possuir:

- Detentor de um saber profissional próprio e de uma cultura partilhada;
- Possuidor de um conjunto de habilitações relevantes, que atestam a sua preparação para o ensino;
- Conhecedor e consciente de que para além da formação inicial deve realizar formação ao longo da vida;
- Interveniente ativo na comunidade onde se insere a sua escola;
- Elemento que se tem assumido como um corpo argumentativo e crítico;
- Consciente das preocupações éticas e deontológicas de uma corporação profissional.

Atentemos no segundo ponto e relembremos que no caso específico de Timor-Leste o Governo tem vindo a investir em cursos de formação inicial de professores através de diversas Instituições de Ensino Superior, como é o caso da UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), pelo que a nova geração de docentes já possui, de facto, habilitações relevantes que atestam a sua preparação para o ensino. Para além disso, e como salientamos nesta investigação, através de acordos bilaterais, Timor-Leste tem apostado no envio de estudantes para Instituições de Ensino Superior de outros países, para aí receberem formação, inicial e avançada.

4.8 PROFISSÃO DOCENTE E SABERES PROFISSIONAIS

O saber é imprescindível para a profissão docente. Não é possível ensinarmos aquilo que não sabemos, assim como não é viável limitarmos o nosso conhecimento àquilo que nos foi ensinado durante o processo de formação inicial. A respeito dos saberes profissionais da profissão docente Marcelo-García (2009, p.17) levanta algumas questões incontornáveis: “O que é que os professores conhecem? O que é que os professores devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?”.

Baseando-nos nas ideias apresentadas por Tardif (2002) e Marcelo-García (2009) distinguimos dois tipos de conhecimento:

- O **conhecimento para a prática**, o conhecimento formal que deriva da formação universitária, a partir do qual o professor organiza a sua prática.
- O **conhecimento na prática**, conhecimento que deriva da ação, das decisões tomadas pelos professores no seu quotidiano escolar. Segundo esta perspetiva, o conhecimento emerge da ação, das decisões que os professores fazem no seu dia-a-dia na escola, sendo, portanto, um conhecimento que se adquire através da experiência e da reflexão sobre essa experiência, considerando que os professores aprendem quando refletem sobre as suas ações.

Novos contributos da investigação incorporaram outros saberes que o professor deve possuir, nomeadamente o de Morine-Dersheimer e Kent (2003), autores que partem do modelo de Grossman (1990) procurando incorporar novos contributos. No modelo proposto por estes autores o conhecimento dos professores inclui os seguintes sete elementos:

- Contextos de contextos educativos gerais
- Conhecimento de contextos específicos
- Conhecimento sobre os alunos e a sua aprendizagem
- Conhecimento pedagógico
- Conhecimento do conteúdo
- Conhecimento do currículo
- Conhecimento didático do conteúdo

Os autores defendem que os conhecimentos que o professor deve possuir para que possa desempenhar a sua função com a máxima eficácia possível se encontram interligados, sendo imprescindível que o ‘bom professor’ os domine a todos. É imprescindível que o professor possua um sólido conhecimento e capacidade de adaptação aos **contextos educativos gerais**, assim como aos **contextos educativos específicos** em que se encontra a lecionar, aos seus **alunos** e às suas especificidades de **aprendizagem**. Para além disso, destaca-se a necessidade de possuir um sólido **conhecimento pedagógico**, conhecimento que engloba aspetos legais da educação, técnicas didáticas, processos de planificação curricular, avaliação, gestão do tempo académico de aprendizagem e capacidade de gestão da turma. Para além do conhecimento pedagógico, os professores devem possuir **conhecimento do conteúdo**, um sólido conhecimento sobre as matérias que ensinam, assim como um sólido **conhecimento do currículo**. O **conhecimento didático do conteúdo**, considerado um dos elementos centrais do

saber do professor, resulta da combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer.

De uma forma geral, o cariz complexo da profissão docente requer que os saberes docentes sejam plurais, multidimensionais, podendo emergir a partir de diferentes fontes, marcados pela experiência pessoal e pelos contextos, sendo mobilizados de forma integrada para dar resposta às diversas situações. A escola de hoje exige, da parte dos professores, não só uma maior preparação profissional, como também uma maior capacidade para enfrentar, de forma autónoma, os problemas e situações que surgem no quotidiano da escola, requerendo não apenas saberes mas também competências profissionais globais que não têm apenas a ver com as matérias que lecionam e que se concretizam em competências específicas no âmbito das relações interpessoais e dos valores democráticos. A este respeito Nolan (2007, p.150) afirma que:

As *skills* e os conhecimentos de que os nossos jovens necessitam estão em permanente evolução e os professores precisam de ser encorajados e capacitados para desenvolver as suas próprias competências. Se esperarmos que os nossos jovens sejam aprendentes ao longo da vida, podemos certamente esperar que os professores dêem o exemplo.

Face às novas exigências o professor é hoje possuidor de uma função social, detentor de um saber profissional específico, tendo que dominar cientificamente a matéria que ensina ao mesmo tempo que se relaciona com a comunidade e que respeita a diversidade e a multiculturalidade que encontramos nas escolas de hoje, sobretudo em contextos como o de Timor-Leste, de cariz muito mais multicultural e multilinguístico que qualquer realidade ocidental. Não basta qualificar o profissional ao nível das aptidões intelectuais e da aquisição de saberes académicos (embora essa formação seja imprescindível), é necessário trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, esperando-se que as instituições formadoras capacitem os professores de formas que lhes permitam intervir autonomamente nos contextos reais. Cabe ao professor dominar e integrar os diferentes saberes, mobilizando-os perante situações concretas de ensino, deliberando e decidindo qual a ação mais adequada a cada situação. Importa relembrar que os saberes são marcados pela temporalidade, ou seja, são definidos pelo momento específico quer da história de vida pessoal, quer da fase da carreira profissional que cada professor atravessa. Neste sentido, nos últimos 20 anos teve lugar uma grande mudança em Timor-Leste uma vez que o papel desempenhado pelos professores timorenses durante o período de ocupação indonésia se limitava aos níveis mais elementares do ensino, por falta de confiança da parte dos indonésios, que atribuíam aos seus concidadãos os cargos mais elevados. O ensino da escrita e da leitura ficava a cargo dos timorenses enquanto que a doutrinação era apanágio exclusivo dos indonésios, nos níveis mais elevados do ensino. Para além disso, o facto da maior parte dos timorenses não concluir sequer o ensino básico reduzia ainda mais as probabilidades de virem a ser professores de níveis superiores. Atualmente, os professores timorenses lecionam em todos os níveis de ensino, incluindo ao nível do Ensino Superior, estando a seu cargo todo o processo de ensino

e de aprendizagem e lutam para uma maior legitimação da carreira. Especificamente em Timor, consideramos que é necessário dar a conhecer novas metodologias, novas formas de ensinar e de trabalhar para que o modelo expositivo deixe de ser visto como o único modelo passível de ser utilizado nas salas de aula e seja reconhecida a importância de outros modelos. É necessário reconhecer que dar aulas já não se pode limitar a abrir o manual e a debitar a matéria, escrevendo-a no quadro para que os estudantes a copiem. É igualmente necessário que os professores desenvolvam estratégias para ultrapassar o facto das turmas serem demasiado grandes, pois cabe a cada professor adaptar-se ao seu país e ensinar os seus alunos da melhor forma possível, de acordo com as circunstâncias que encontra. Neste ponto importa relembrar que no período imediato pós-Referendo popular, depois da saída da Indonésia, os professores se viram forçados a ensinar as crianças na rua, sem qualquer material escolar e sem as mínimas condições, e que se hoje observarmos as escolas de Timor-Leste verificamos que em 20 anos os esforços se revelaram frutíferos e as escolas estão hoje a funcionar de forma plena, incluindo ao nível do Ensino Superior, contando o país hoje com onze IES, uma pública e dez privadas.



4.9 PERFIL, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO BOM PROFESSOR

O perfil de professor tem sofrido alterações ao longo da história da educação, em cada época, de acordo com o contexto, as necessidades e solicitações da sociedade e da escola, fazendo emergir um novo paradigma de professor, num processo de transmutação em que se pretende que o professor se assuma como um elemento-chave no funcionamento da escola.

Ao longo do nosso percurso profissional enquanto docentes todos nos questionamos, a dada altura, sobre o que é um ‘bom professor’, que conhecimentos deve possuir, que competências deve dominar, de que forma deve agir perante os seus alunos e perante os seus pares. No fundo, que características são essenciais para que nos possamos considerar um ‘bom professor’? São muitas as questões relacionadas com este conceito e são também diversas as perspetivas dos autores que o exploraram.

Ao analisarmos o que é ser um bom professor consideramos necessário abordar as perspetivas de ensino: o ensino tradicional e o ensino construtivista. Na perspetiva do ensino tradicional o foco é a ação do professor e não dos alunos, vistos como ‘tabulas rasas’ sobre os quais os professores lançam os conteúdos, que devem ser acumulados e memorizados. Este modelo estabelece uma relação vertical entre professor e aluno em que o pólo é o professor, detentor do poder decisório. Os conteúdos e objetivos são definidos por fatores externos como a escola e a sociedade e não pelos sujeitos do processo. Embora este modelo seja hoje considerado ultrapassado, na maior parte das sociedades ditas desenvolvidas, é ainda utilizado em alguns países em vias de desenvolvimento, como é o caso de Timor-Leste, sociedade em que o professor representa ainda o poder absoluto e em que pouca margem é dada aos alunos para participar no seu processo de aprendizagem. Contudo, importa referir que no caso específico do Ensino Superior, embora o papel do professor enquanto detentor do poder e do conhecimento seja ainda inquestionável, há uma maior margem para que os estudantes questionem, interroguem, debatam, tentando construir conhecimentos significativos que os preparem para o seu futuro profissional.

Opondo-se à perspetiva tradicional temos o ensino construtivista, conceção que segue o princípio de que o ser humano nasce com potencial para aprender, potencial que será desenvolvido na interação com o mundo, na experiência e na reflexão sobre cada ação. Nesta abordagem de ensino o bom professor será aquele que faz do seu aluno um ser capaz de estabelecer relações e de criar significados, construindo conhecimentos significativos, por oposição ao que acontece quando o aluno apenas memoriza e acumula conhecimento, como habitualmente sucede no ensino tradicional. A este respeito Zgaga (2007, p.31) afirma que:

O trabalho dos professores mudou substancialmente à medida que evoluíram as teorias educacionais e pedagógicas (...). A perspectiva tradicional via o professor como um “mestre” atrás de uma cadeira em frente de um quadro preto com um manual numa mão e um livro de notas na outra. O “mestre” isolava-se com os seus alunos numa sala de aula sem grande apoio e/ou cooperação do “exterior” (...). Hoje, o ensino é cada vez mais uma *actividade de equipa* e uma *actividade realizada numa parceria* entre a escola e o seu ambiente (...). Esta é uma mudança importante; afecta profundamente o trabalho dos professores e torna-o muito mais complexo.

O conceito de ‘bom professor’ associado à escola tradicional, transmissor de conhecimentos, deixou de ser suficiente para dar resposta a todas as mudanças socioeducativas e aos desafios do século XXI, tendo havido uma clara mudança no perfil de professor que passou a abranger uma multiplicidade de papéis e de funções, embora continue demasiado vinculado à noção de competência e ao domínio dos conteúdos científicos.

Nóvoa (2009) identifica cinco propriedades para definir o ‘bom professor’:

- **Conhecimento.** O conhecimento é fundamental para que o trabalho do professor e a construção de práticas docentes conduzam os alunos à aprendizagem. Para definir a importância do conhecimento, Nóvoa (2009, p.3) cita as palavras do filósofo francês Alain: “Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina (1986, p.55).”

Uma vez que as Instituições de Ensino Superior timorenses se encontram ainda em fase de crescimento, de evolução e de consolidação das suas práticas, e que ainda não disponibilizam formação superior em todas as áreas científicas, alguns estudantes timorenses aproveitam a oportunidade de estudar fora do país para obter tais conhecimentos. Timor revela ainda um certo nível de incapacidade de proporcionar aos seus habitantes a satisfação de algumas necessidades educativas, sobretudo no que concerne os níveis de mestrado e de doutoramento, recebendo, por isso, ajuda da parte de estados doadores.

- **Cultura profissional.** Ser professor é compreender os sentidos da Instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É através do diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, sendo frequente que os professores recém-chegados a uma Instituição se apoiem nos professores com mais experiência.

- **Tacto pedagógico.** O autor afirma que este conceito é difícil de definir e que nele cabe a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. Saber conduzir alguém para o conhecimento não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

- **Trabalho em equipa.** Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.

- **Compromisso social.** Nóvoa (2009) afirma que o compromisso social converge no sentido dos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. Educar é conseguir que o aluno ultrapasse as fronteiras que tantas vezes lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola, comunicar com o público e intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente.

A respeito da *competência docente* e das *caraterísticas que o ‘bom professor’* deve ter, Campos (2011) afirma que o desempenho docente com impacto significativo na aprendizagem dos alunos não está apenas relacionado com a competência dos docentes, muito menos com a competência individual de cada docente. O autor defende que os saberes

docentes são construídos ao longo da carreira do professor, relacionando-se com a sua identidade, experiência de vida, história profissional. São “saberes temporais, em cuja construção intervêm dimensões identitárias, de socialização profissional, fases e mudanças, que se constituem num conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes” (Cunha, 2009, p.1049). Os saberes dos professores recém-licenciados em nada se podem comparar aos saberes de professores com vários anos de experiência, assim como os saberes de professores que lecionaram em Timor-Leste durante a ocupação indonésia serão bem distintos dos saberes dos professores que foram recrutados apenas depois da independência, uma vez que os primeiros foram obrigados a aprender uma nova língua (o indonésio) e proibidos de falar e de ensinar em língua portuguesa.

Perrenoud (2000) contribui para a definição do perfil ideal de professor do século XXI ao propor um referencial de novas competências¹²³ necessárias ao professor para ensinar, num contexto de grande diversidade sociocultural, defendendo a ideia de que cabe ao professor desenvolver competências para ampliar a abrangência da sua atuação e que o professor precisa de investir numa formação continuada que o ajude a desenvolver um trabalho de qualidade e eficaz. Relativamente à qualidade e à eficácia dos professores, no relatório da OCDE – *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* – (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005, p.12), podemos ler:

There is now substantial research indicating that the quality of teachers and their teaching are the most important factors in student outcomes that are open to policy influence. There is also substantial evidence that teachers vary markedly in their effectiveness. Differences in student performance are often greater within schools than between schools. Teaching is a demanding job, and it is not possible for everyone to be an effective practitioner and to sustain that over the long term.

A noção de *eficácia* não é facilmente mensurável, assumindo um significado específico consoante os valores e os interesses de distintos grupos e de distintos contextos. Um ensino de qualidade, um ensino eficaz, é aquele que oferece ajuda ajustada aos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a função do professor é a de facilitar a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos, a partir da reconstrução e da reorganização dos seus conhecimentos prévios. Quando falamos em ensino eficaz questionamos quais são as características mais importantes que os professores devem ter para que o seu ensino seja considerado eficaz. Por um lado, podemos observar a eficácia do ensino de acordo com o tipo de conhecimentos, capacidades e competências que o docente deve ter, por outro de acordo com as mudanças e os progressos que deve realizar ao longo da sua carreira, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, tendo em conta a motivação e a

¹²³ As dez competências de referência definidas por Perrenoud são: 1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2 - Administrar a progressão das aprendizagens; 3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4 - Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; 5 - Trabalhar em equipa; 6 - Participar na administração da escola; 7 - Informar e envolver os pais; 8 - Utilizar novas tecnologias; 9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10 - Administrar a sua própria formação contínua.

capacidade que o docente apresenta para adequar as suas práticas aos novos tempos e aos novos conceitos educativos.

O modo como o professor age dentro da sala de aula, a relação que estabelece com os seus alunos e a forma como transmite valores, normas e padrões de comportamento é determinante para a formação dos estudantes. O professor e a sua forma de atuar é responsável por muitos dos descobrimentos e experiências porque passam os estudantes e por deixar nestes marcas de grande significado. O ‘bom professor’ engloba um conjunto de qualidades como a autenticidade, o apreço pelo aprendiz e a compreensão empática, apresentando-se tal como é, com convicções, com sentimentos, uma pessoa que não se submeteu ao formalismo educacional, que confere valor às opiniões dos seus alunos e tem a habilidade de ‘se colocar na pele’ do aluno, de forma a compreender as suas reações. Na nossa opinião o bom professor é-o, muitas vezes, por imitação de modelos positivos que teve enquanto aluno, e tenta, enquanto professor, ser ele mesmo um modelo positivo que mais tarde poderá ser reproduzido pelos seus alunos.

Tomando em consideração as ideias de Santos (2001) e Albuquerque (2010), autores que investigaram as características do ‘professor eficaz’, consideramos que as características do bom professor podem ser englobadas em três dimensões: técnica, afetiva e sociopolítica, dimensões interligadas entre si. No que respeita à *dimensão técnica*, o professor deve, antes de mais, apresentar domínio do conteúdo e das metodologias de ensino, adaptando o ensino às necessidades dos alunos; na *dimensão afetiva* deve demonstrar interesse pelo seu trabalho, apresentar capacidade de envolvimento e de apropriação da realidade dos alunos, ser orientador, motivador, líder, criando um ambiente propício à aprendizagem e, finalmente, no que diz respeito à *dimensão sociopolítica* deve possuir uma visão crítica e ser capaz de refletir sobre o seu trabalho docente.

Cabe ao professor adotar uma postura aberta a novos conhecimentos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida que lhe permita deter as características acima referidas. Neste ponto levantamos a questão: será que a atitude do professor se altera com a experiência formativa em Portugal? A exposição a um país diferente, a diferentes metodologias de ensino e de aprendizagem e a imersão linguística relativamente à língua portuguesa poderão traduzir-se numa mudança na atitude do professor timorense, permitindo-lhe alargar os seus horizontes e as suas perspetivas de vida e aplicar o que aprendeu uma vez regressado ao seu país de origem.

Os aspetos diretamente relacionados com o bom professor em Timor serão abordados na entrevista, tentando obter resposta para as seguintes questões:

Período Migratório

- Tendo em conta o contexto de Timor-Leste, o que é para si um bom professor? Que competências e que valores deve possuir?
- Considera que o curso que frequenta o ajudará a ser um bom professor em Timor-Leste?

4.10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR COMO PRIORIDADE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO

O I Governo Constitucional timorense considerou a formação de professores uma das prioridades do seu Plano de Desenvolvimento e por isso investiu fortemente na formação de um corpo docente competente. Contudo, o grande aumento populacional que o país tem registado nos últimos anos obrigou o Governo a preocupar-se não apenas com a qualidade do ensino mas também com a quantidade, tentando dar resposta aos elevados níveis de procura. As medidas envidadas pelos Chefes de Estado no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo do país estão patentes num conjunto de documentos oficiais, documentos que foram alvo de análise de conteúdo anteriormente (ver 3.2. Enquadramento legal: análise de conteúdo de documentos oficiais).

Em Outubro de 2003 (pouco mais de um ano após a declaração da independência), o Ministério da Educação e da Cultura timorense realizou o I Congresso Nacional de Educação (Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste, 2003), envolvendo representantes dos vários setores da sociedade civil para ajudar o Governo a delinear as linhas diretrizes da educação, tendo sido estipulado um prazo de vinte anos para a implementação definitiva da língua portuguesa no país (Meneses, 2008). Neste Congresso reafirmou-se a ideia que o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade é condição essencial para o desenvolvimento e a consolidação de uma sociedade democrática. A discussão de vários temas convergiram num objetivo comum: o desenvolvimento de um sistema de ensino eficiente, eficaz, equitativo e democrático.

No I Congresso Nacional de Educação foram discutidos os seguintes nove temas:

Quadro 14: Temas discutidos no I Congresso Nacional de Educação de Timor-Leste

- Gestão da Educação Básica (Pré-Primária, Primária e Pré-Secundária)
- Gestão da Educação Secundária e Técnico-Profissional
- Gestão do Ensino Terciário (incluindo a Universidade Nacional)
- Gestão da Alfabetização de Adultos e Educação Não-Formal
- Participação da Comunidade, País e Setor Privado na Educação
- Língua de Instrução
- Currículo Nacional e Materiais de Ensino
- Formação de Professores: qualificação, responsabilidades e benefícios
- Gestão e Finanças da Educação (incluindo Sistema de Informação)

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste (2003)

Com os nove temas discutidos no Congresso pretendeu-se refletir sobre as diferentes dimensões que englobam o sistema educativo do país, de forma a analisar as mudanças necessárias e a definir quais são alcançáveis a curto, médio ou longo prazo, tendo em conta a realidade específica de Timor-Leste. De entre os nove temas apresentados destacamos o número 3 – **Gestão do Ensino Terciário** e o número oito – **Formação de Professores: qualificação, responsabilidades e benefícios** – com o Governo a expor, desde logo, a necessidade e a importância de qualificar professores, com o apoio de países terceiros quando tal se revele necessário. No âmbito da nossa investigação destacamos o reconhecimento por parte do Governo timorense da importância da formação de professores dos vários níveis de

ensino, com destaque para os professores do Ensino Superior, grupo que tem a seu cargo a formação de professores dos restantes níveis.

O Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste (MEC-TL) assumiu o papel de liderança na definição de políticas educacionais, garantindo a prestação de serviços educacionais de qualidade por todo o território e a todos os níveis e reconhecendo que a baixa qualidade da educação é uma das principais questões a resolver, devendo-se, em grande parte, à baixa qualificação dos professores. Apesar dos esforços iniciais, em 2006 o país continuava a enfrentar vários desafios na área da educação e da cultura, nomeadamente uma elevada percentagem de abandono escolar e de reprovações, escolas ainda por construir, baixo nível do ensino e um elevado número de jovens que ainda não falava português.

Desde 2008 que a educação em Timor-Leste tem sido marcada pela crescente preocupação em reorganizar as políticas educativas, tendo sido visível um crescimento no investimento do orçamento de Estado, assim como uma maior preocupação em criar órgãos responsáveis por realizar a formação inicial e capacitar os professores em todos os níveis de ensino e em elaborar objetivos e metas condizentes com as novas necessidades do país. Contudo, e no que à contratação e distribuição de professores pelas escolas diz respeito, só em 2010 foi criado pelo Ministério da Educação de Timor-Leste (ME-TL) um Departamento de Recursos Humanos responsável pela contratação de professores. Apesar da medida tomada pelo ME-TL e da publicação da *Lei de Bases da Educação* e do *Estatuto da Carreira Docente* (Decreto-lei n.º23/2010) definir claramente os requisitos necessários para a contratação e progressão dos professores, continua a não haver controlo dos critérios usados pelas escolas e a não haver uma verdadeira avaliação docente.

Para assegurar uma política nacional de educação para todos os cidadãos, o ME-TL lançou o *Sistema de Educação de Timor-Leste*¹²⁴, sistema cuja organização apresenta diversas similitudes com o sistema de ensino em vigor em Portugal, o que é compreensível uma vez que o seu planeamento contou com o apoio de diversos elementos portugueses. O ME-TL prevê a existência de oito níveis de ensino, desde o 1º ciclo (com início aos seis anos de idade) até ao doutoramento, sendo obrigatória a frequência de nove anos, que correspondem ao Ensino Básico obrigatório e gratuito¹²⁵, composto por três ciclos. No 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano) regista-se monodocência, com um professor a ensinar todas as disciplinas. No 2º Ciclo (do 5º ao 6º ano) professores diferentes ensinam diferentes áreas de estudo. No 3º Ciclo (do 7º ao 9º ano) cada professor é responsável por lecionar uma disciplina, estando definido pelo Governo que esse professor tem que ser detentor de formação e de competências científicas específicas, o nem sempre se verifica, com muitos professores a serem chamados para lecionar áreas alheias à sua sempre que necessário e sem preparação para tal.

O Ensino Secundário, de carácter opcional, tem a duração de três anos (10º, 11º e 12º) e subdivide-se em Secundário Geral e Secundário Técnico, no fim do qual os alunos realizam novamente Exames Nacionais. Aos dezoito anos os alunos que desejem prosseguir os estudos

¹²⁴ A *Estrutura Educativa de Timor-Leste* encontra-se nos anexos (ver anexo 30).

¹²⁵ O Ensino Básico tem como objetivo assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens através do desenvolvimento dos quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

podem optar por frequentar um Politécnico, com a duração de dois anos, um Bacharelato, com a duração de três anos, ou uma Licenciatura, com a duração de quatro anos. Os dois últimos níveis correspondem ao Mestrado e ao Doutorado, com a duração de dois e três anos, respetivamente. O ME-TL prevê, assim, que um aluno que inicie os seus estudos aos seis anos e que nunca fique retido pode terminar o seu Doutorado aos vinte e seis anos de idade. Importa referir, no entanto, que o ensino pré-primário não é contemplado neste diagrama, apesar de, por experiência própria, sabermos que existem diversas escolas que abrangem este nível de ensino em Timor e que são muitas as crianças que ingressam no ensino pré-primário aos três anos de idade. Apesar do ensino obrigatório terminar no 9º ano, a formação dos docentes dos níveis mais elevados (Ensino Secundário e Ensino Superior) é, ainda, uma preocupação do Governo no sentido de proporcionar aos estudantes que prossigam os seus estudos uma educação de qualidade.

Em 2017 teve lugar o III Congresso Nacional de Educação, com o Governo a reconhecer os assinaláveis progressos alcançados durante os primeiros quinze anos de independência, que contribuíram para a reconstrução e melhoria do sistema educativo, registando, contudo, os desafios que o mesmo continua a enfrentar e concluindo que será necessário, entre muitas outras medidas, “estabelecer uma política de gestão da formação contínua de professores que garanta uma boa gestão de recursos do sistema educativo”, assim como “rever os parâmetros da avaliação de desempenho dos professores, de forma a garantir que um dos critérios para a progressão na carreira docente é a frequência de cursos de formação contínua com aproveitamento positivo” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2017, p.3). No que diz respeito à Gestão do Ensino Superior Público e Privado, o Governo definiu que os esforços se devem centrar em “analisar as atuais modalidades de formação contínua e pós-graduada dos docentes do ensino superior e o seu impacto para a implementação do estatuto da Carreira Docente Universitária” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2017, p.5).

Como vimos, ao longo da sua história Timor-Leste conheceu dois sistemas educativos colonialistas, que se revelaram pouco ou nada preocupados com a realidade específica desta pequena ilha, com a escola a funcionar como instrumento de reprodução de valores e de uma ideologia específica a que o país estava politicamente subordinado. Perante esta realidade levantam-se algumas questões: o que é necessário para construir um sistema educativo sólido e de qualidade neste novo país? De que forma deve o Governo agir para colmatar as falhas de formação pedagógica dos professores em exercício? Como pode o Ensino Superior contribuir para a formação de professores dos outros níveis de ensino? Vejamos de que modo tem o Governo timorense agido de forma a dar resposta a estas questões.

4.10.1 PERSPETIVA HISTÓRICA DA ATIVIDADE DOCENTE EM TIMOR-LESTE

Várias têm sido as tentativas dos sucessivos Governos timorenses pós-independência para consagrar a profissão docente de maior reconhecimento socioprofissional. Apesar dessas tentativas, o modelo de formação de professores vigente em Timor-Leste, fruto de dois períodos de colonização (portuguesa e indonésia) e de uma recente independência, é ainda bastante centrado no modelo tradicional, expositivo, embora seja clara a tentativa de o

substituir por modelos mais abrangentes, mais conducentes à aprendizagem e à reflexão sobre essa aprendizagem.

Como vimos anteriormente, durante quase todo o período de colonização portuguesa (1510/1515-1975) o ensino era dirigido quase exclusivamente às famílias mais influentes da sociedade timorense, um ensino elitista e seletivo, com a escola a ser um meio de ascensão económica e social, uma vez que só alguns tinham a possibilidade de a frequentar. Neste período a escola era um local onde o professor ocupava um papel socialmente valorizado pois era-lhe requerido que ‘detivesse o saber’. A massificação do ensino teve lugar já na fase de ocupação indonésia, sendo os portugueses muitas vezes acusados de não terem promovido um sistema de ensino que abrangesse toda a população. Contudo, é necessário ter em conta fatores como a distância que separa os dois países, assim como o facto de Portugal ter optado por colonizar esta ilha de uma forma indireta e sem assimilar ou aculturar o povo através do uso da força, não provocando alterações profundas na sociedade tradicional.

Com o início da ditadura em Portugal o ensino sofreu grandes mudanças, tanto na metrópole como nas suas colónias, particularmente de natureza ideológica, tendo sido drasticamente reduzidas as habilitações para o exercício da profissão docente. A situação vivida na metrópole teve, naturalmente, repercussões nas colónias, com Oliveira Salazar a não reconhecer a autonomia defendida pela Organização das Nações Unidas. O golpe militar português que teve lugar a 25 de Abril de 1974 pôs termo ao regime ditatorial e restabeleceu o estado democrático, introduzindo alterações profundas na escola portuguesa, com repercussões nas colónias. Em 1975 Timor foi invadido pela Indonésia e a educação passou a ser controlada pelos indonésios, o que mudou radicalmente a situação educativa do país, com o ensino a ser massificado, servindo como forma de aculturação do povo timorense. A massificação do ensino e o alargamento da escolaridade conduziram a um recrutamento massivo de professores, com a anterior escola de elites a passar a uma escola de massas, começando a recorrer-se a docentes com habilitações mínimas, o que conduziu, inevitavelmente, a um processo de desvalorização dos mesmos.

Apenas após a independência do país houve um maior reconhecimento e valorização do trabalho do professor, passando a profissão docente a ser vista como uma profissão especializada e os professores a proclamar melhores condições e a exigir um estatuto socioprofissional reconhecido (Roldão, 2006). Os Governos pós-independência têm envidado notáveis esforços no sentido de dignificar esta função que até há pouco tempo era exercida por profissionais sem qualificação adequada, nomeadamente através da elaboração de Planos Nacionais como o PENE – *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030* (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a e b), o PED – *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (Governo da República Democrática de Timor-Leste, 2011) e com o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário a ser aprovado em 2010 pelo *Decreto-lei n.º23/2010* (República Democrática de Timor-Leste, Decreto-lei n.º23/2010). Depois da independência começou a verificar-se um real esforço para qualificar os professores do país (até então quase exclusivamente cidadãos indonésios), tendo sido fundadas Instituições de formação específica para docentes, criadas com o objetivo de preparar os professores que se encontravam já em exercício, por se considerar que estes

careciam de formação específica especializada e duradoura. Com o aparecimento de escolas responsáveis pela formação docente os professores passaram a angariar um estatuto social mais elevado, perspectivando a defesa de um estatuto socioprofissional e reivindicando uma definição clara da carreira. Este período decisivo permitiu a reafirmação do estatuto e da imagem docente, com a escola a ser conotada com o progresso e com o desenvolvimento e aos professores, agentes responsáveis, imputado reconhecimento e valorização social.



4.11 POLÍTICA DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR

Como vimos, o processo de reconstrução de Timor-Leste enquanto nação independente tem focalizado uma grande parte dos esforços no setor da educação e, forçosamente, na tão necessária formação contínua dos professores que estão ao serviço no território. Os projetos de formação contínua de professores desenvolvidos especificamente para este país, desde a data da sua independência, foram organizados, por um lado, com o objetivo de desenvolver os conhecimentos, atitudes e competências (científicas e pedagógicas) dos professores, de forma a garantir a qualidade da educação e, por outro lado, de forma a garantir o seu desenvolvimento pessoal e social, ajudando os professores a desenvolver uma personalidade autónoma e responsável que lhes permita contribuir para a construção deste novo país. Para além da formação inicial de novos professores, o Governo tem desenvolvido, ao longo dos anos, várias ações de formação contínua dirigidas a professores que apesar de não serem portadores de uma licenciatura em ensino, como a legislação prevê, são professores no ativo. Os projetos de formação contínua de professores desenvolvidos especificamente para Timor-Leste podem ser vistos como projetos de requalificação, na medida em que conferem aos professores uma nova oportunidade para adquirir, complementar ou aprofundar as dimensões fundamentais da sua competência profissional.

O *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030* (PENE) define objetivos a longo prazo (2030), dos quais destacamos o “Programa prioritário 7: Qualidade do ensino”, onde se encontra definido que “todos os alunos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico, Secundário e Recorrente serão ensinados por professores qualificados e com adequada formação para que recebam um ensino de qualidade” (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a, p.141). Contudo, o próprio documento (2011b, p.70) reconhece que “a maioria dos professores do País não possui as qualificações adequadas para exercer esta função. Na verdade, as oportunidades de cursos de formação inicial têm sido insuficientes e as intervenções na formação contínua têm sido de impacto limitado”.

O Ministério da Educação trabalha permanentemente no sentido de aumentar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, centrando-se num conjunto de oito questões-chave:

Quadro 15: Questões-chave para aumentar a qualidade do ensino, de acordo com o *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030*

1. Gestão da carreira docente	<ul style="list-style-type: none">▪ Introdução de um sistema equitativo para promover a carreira docente, o qual definirá os escalões para os aumentos salariais com base no desempenho e nas qualificações.▪ Introdução de um sistema de avaliação do desempenho a fim de garantir que o progresso e a promoção se baseiam no mérito e que todos os professores têm as mesmas oportunidades.
2. Gestão da oferta e da procura de docentes	<ul style="list-style-type: none">▪ Implementação de um novo sistema de recrutamento de professores qualificados.▪ Garantia, através dos salários futuros, que a carreira docente é encarada como uma carreira profissional bem remunerada a longo termo.▪ Disponibilidade de acesso à profissão docente para todos os candidatos que preencham os requisitos, com especial ênfase no recrutamento de mulheres de forma a atingir o equilíbrio de género até 2030.

	<ul style="list-style-type: none"> Formação de professores flexível a fim de atender aos valores previstos de procura de professores por cada subsetor, às áreas curriculares que exijam professores extra e à falta de professores em várias zonas geográficas.
3. Colocação de docentes	<ul style="list-style-type: none"> Conceção de sistemas de colocação de professores de forma a garantir que todas as escolas atinjam níveis similares de qualidade relativamente aos docentes.
4. Qualidade da formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> Consolidação institucional do INFORDEPE (Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação) para que este possa oferecer qualificações de nível inicial acreditadas. Revisão do currículo em todas as instituições de formação inicial. Introdução de estágios como parte do programa de formação. Contratação de novos formadores e aperfeiçoamento das capacidades dos formadores em exercício.
5. Formação contínua eficiente	<ul style="list-style-type: none"> Introdução de sistemas de formação por módulos, flexíveis e financeiramente eficientes. Criação de um novo sistema para oferecer cursos de formação intensiva de professores que contribuam para a obtenção de qualificações. Medição contínua da eficácia e da eficiência dos métodos de formação utilizados.
6. Inovação para auxiliar os professores em contexto de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação de abordagens inovadoras com o objetivo de auxiliar os professores e melhorar a qualidade de ensino, nomeadamente as Escolas de Referência, escolas que funcionam como modelo para a escolarização de qualidade e que têm no seu corpo docente professores internacionais e que no futuro terão professores timorenses altamente qualificados.
7. Impacto na qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> Aprovação de um novo Estatuto da Carreira Docente, com dignificação da carreira docente, melhor formação e melhores qualificações. Aplicação de melhores métodos de ensino nas salas de aula. Motivar os professores para prestar um serviço educativo de qualidade.
8. Estratégia	<p>De entre as várias medidas definidas no PENE para implementar a nova Estratégia destacamos as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Assegurar que os professores existentes apresentam qualificações de acordo com o padrão mínimo legal. Implementar um sistema de avaliação do desempenho docente baseado nas habilitações necessárias para exercer a função de professor. Usar os resultados das avaliações do desempenho para definir as prioridades para a formação contínua.

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação de Timor-Leste (2011b, pp.71-74)

À semelhança dos outros níveis de ensino, também relativamente ao quadro docente das Instituições de Ensino Superior (IES) o Governo determina que este deve ser composto por docentes qualificados, sendo necessário projetar e implementar programas de formação contínua para o desenvolvimento profissional de todos os docentes do Ensino Superior (Ministério da Educação de Timor-Leste, 2011a), possibilitando a partilha de ideias, conhecimentos, dúvidas e a atualização de conhecimentos e competências que lhes permita desempenhar a sua função com maior confiança e motivação. Neste ponto importa relembrar que no contexto específico de Timor-Leste são ainda poucas as pessoas que possuem o nível de licenciatura, razão pela qual até mesmo os licenciados podem ocupar altos cargos no país, desempenhando, muitas vezes, a função de quadros dirigentes.

Tendo em conta as grandes responsabilidades exigidas aos docentes do Ensino Superior, a formação contínua assume um carácter premente, razão pela qual o Governo de Timor-Leste estabelece acordos diretos com Universidades portuguesas (entre outros países) e envia os seus professores do Ensino Superior para o estrangeiro, para aí receberem formação contínua ao nível de mestrado e de doutoramento, que lhes permita alargar horizontes, perspetivas de vida e conhecimentos, regressando a Timor após a conclusão da sua formação.





CAPÍTULO V

MARCO EMPÍRICO

Los buenos reportes cualitativos están colmados de maravillosas lecciones de vida.

Hernández-Sampieri in Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2014, p.508)

INTRODUÇÃO: NATUREZA DO ESTUDO

A revisão da literatura que realizámos ao longo dos quatro capítulos que compõem o marco teórico assegurou algumas respostas às questões inicialmente levantadas, não tendo sido, contudo, suficiente para colmatar todas as dúvidas. Com base no marco teórico, momento em que analisámos e sintetizámos o conhecimento existente de forma a sustentar o fenómeno em estudo, procurámos construir a nossa pergunta de investigação, recolher dados que nos permitissem dar-lhe resposta e apresentar as devidas conclusões. Com efeito, algumas dessas questões mantiveram-se sem resposta, pelo que serão abordadas de uma forma mais específica neste capítulo. Assim o afirma Mendoza Gómez (2014, p.76), quando refere que “la revisión se convierte en un insumo para el planteamiento del problema, ya que proporciona el sustento teórico para establecer el fenómeno a estudiar”.

Uma vez definido o nosso objetivo inicial e desenvolvido o marco teórico confirmamos a relevância da investigação e definimos a parte empírica de modo a que seja possível verificar de que forma estes programas de capacitação institucional são adaptados especificamente ao público-alvo a que se destinam, de que forma são acompanhados e avaliados, se os resultados obtidos são satisfatórios e se se verifica um real impacto na formação destes estudantes timorenses. Com esta investigação pretendemos realizar um trabalho descritivo, adaptar a nossa perceção ao contexto de Timor-Leste, analisar esta experiência particular de forma a que nos permita “aprender com”, retirar ilações, extrair exemplos e modelos de boas práticas da capacitação institucional, enquadrada no âmbito da cooperação bilateral, identificar necessidades e possibilidades de melhoria, numa perspetiva de crítica construtiva. A este propósito Rivas Flores (2019, p.48) afirma que “el fin último de investigar no es el resultado en términos estrictos de conocimiento (...) sino más bien en cuanto la posibilidad que ofrece de transformación y mejora social, en términos democráticos y emancipadores”.

Ao longo deste capítulo procuramos descrever e fundamentar as opções tomadas relativamente aos métodos de recolha e análise de dados selecionados, considerando que a seleção da metodologia nem sempre se revela um processo simples e linear. Uma das etapas mais determinantes para quem pretende realizar uma pesquisa é a “definição exata das técnicas de coleta e das técnicas de análise dos dados”, sobretudo quando se trata de “pesquisas sociais que privilegiam a subjetividade individual e grupal [e que] requerem uma metodologia que congrega o espectro singular nelas incluso” (Câmara, 2013, p.180).

Assim, no capítulo V da investigação definimos o enquadramento metodológico adotado, apresentamos o objeto de estudo, o problema de pesquisa, as questões investigativas e os objetivos, expondo a forma como procedemos à recolha e ao tratamento de dados e como alcançámos os resultados finais. No final procedemos a uma reflexão sobre as conclusões

obtidas através da triangulação das fontes acima citadas, e em que medida consideramos que estas foram ao encontro dos objetivos de investigação inicialmente definidos. Com base nos elementos recolhidos e na análise feita, estabelecemos resultados, conclusões e reflexões, apresentando algumas sugestões para ações futuras.

5.1 OBJETO DE ESTUDO

Ao selecionar o **objeto de estudo** o investigador deve refletir sobre a pertinência da investigação, devendo esta assumir, desde logo, um caráter de pertinência social, devendo ser devidamente contextualizada de acordo com fatores socio-históricos, socioeconómicos e sociopolíticos, não devendo revelar-se meramente instrumental (Benavente, 2015). Como referimos na introdução geral, o objeto de estudo desta investigação é *a cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste como meio de formação de quadros superiores timorenses, especificamente de docentes do Ensino Superior*, temática que consideramos que se reveste da máxima pertinência por analisar um programa de cooperação entre dois países, um antigo colonizador e a sua antiga colónia, respetivamente um país desenvolvido e um país em vias de desenvolvimento, tentando compreender em que medida este programa assume um importante papel, a nível de desenvolvimento pessoal e individual dos docentes timorenses que recebem a sua formação em Portugal, e a nível do desenvolvimento do país em que estes se inserem e no qual desempenham a sua tarefa profissional – Timor-Leste.

Ao definir o nosso objeto de estudo tivemos em consideração as ideias apresentadas por Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2014), autores que definem quatro critérios, flexíveis, para avaliar a potencial importância e utilidade de uma investigação, referindo que quantas mais respostas positivas se alcançar mais sólidas se poderão considerar as bases de uma investigação. Os critérios definidos pelos autores são **conveniência** (para que serve a investigação?), **relevância social** (que benefícios se obterá com os resultados da investigação?), **implicações práticas** (ajudará a resolver algum problema real?), **valor teórico** (colmatará algum vazio de conhecimento? poderão surgir ideias ou recomendações para estudos futuros?). Para além destes quatro critérios os autores referem ainda a importância de se estabelecer a **viabilidade** da investigação, tendo em conta fatores como a disponibilidade de tempo e os recursos financeiros, humanos e materiais disponíveis, afirmando, contudo, que “desde luego, es muy difícil que una investigación pueda responder positivamente a todas estas preguntas. Algunas veces sólo cumple un criterio” (2014, p.40).

5.2 PROBLEMA DE PESQUISA, QUESTÕES INVESTIGATIVAS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Selecionado o objeto de estudo é necessário formular o **problema de pesquisa**, a questão central do estudo, questão que deve ser específica, clara e objetiva, norteadora das ações do investigador e que deve ser respondida no final da investigação. Para Marconi e Lakatos (2003) na formulação de um problema deve haver clareza, concisão e objetividade, devendo alguns critérios ser utilizados na avaliação da relevância de um problema de pesquisa, a saber a **viabilidade** (pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa), a **relevância** (deve ser capaz de trazer conhecimentos novos), a **novidade** (deve estar adequado ao estágio atual da evolução científica), a **exequibilidade** (pode chegar a uma conclusão válida) e a **oportunidade** (deve atender a interesses particulares e gerais). Para Hernández Sampieri *et al.* (2014, p.34) “el planteamiento del problema es el centro, el corazón de la investigación: dicta o define los métodos”. Ao longo deste capítulo aclaramos de que forma a nossa investigação se enquadra nos critérios acima mencionados.

Para além da especificação de uma área de interesse e da delimitação do problema é crucial que a **pergunta de investigação** seja definida de tal forma que possa ser respondida com os recursos disponíveis, originando um desenho de pesquisa sólido. A definição precisa da pergunta de investigação é um passo central na conceptualização do desenho da investigação e poderá determinar o sucesso da pesquisa, devendo o investigador desenvolver uma ideia clara do que pretende saber, mantendo-se contudo aberto a novas ideias que poderão surgir no desenrolar da investigação.

No caso concreto da nossa investigação as questões que serviram de ponto de partida foram as seguintes:

– **Em que medida receber formação nas Instituições de Ensino Superior portuguesas contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste, especificamente de docentes do Ensino Superior?**

– **Em que medida esta política de cooperação entre Timor e Portugal contribui para a construção da identidade nacional de Timor?**

Partindo da questão inicial e da revisão da literatura realizada, definimos como objetivo geral da investigação:

– **Analisar o papel dos programas de cooperação bilateral que permitem aos docentes do Ensino Terciário timorense estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas como modelo de qualificação de quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento.**

Para além do objetivo geral definimos um conjunto de **objetivos específicos** relativos às duas amostras que iremos utilizar, os estudantes timorenses e os professores portugueses que estão a cargo da orientação das suas dissertações de mestrado e teses de doutoramento:

Quadro 16: Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses

Período Temporal	Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses
Período Pré-Migratório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir o perfil pessoal dos estudantes timorenses a frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento na Universidade de Évora; 2. Definir o perfil profissional destes estudantes; 3. Indagar qual a sua relação com a língua portuguesa e em que situações a utilizam (a nível profissional e pessoal); 4. Averiguar como decorreu o processo de seleção e preparação de candidatos; 5. Auscultar quais foram as motivações e expectativas que trouxeram estes estudantes até Portugal.
Período Migratório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apurar que curso frequentam e em que data estimam a sua conclusão; 2. Indagar como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação); 3. Averiguar se consideram que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais; 4. Averiguar se recebem bolsa de estudo, e, em caso afirmativo, em que medida a bolsa contribui para as suas despesas; 5. Verificar como classificam a sua adaptação ao novo contexto social; 6. Verificar como classificam a sua capacidade de integração na Instituição de Ensino Superior; 7. Averiguar como classificam o apoio recebido pelos professores, pelos demais colegas de curso e pela própria Instituição de Ensino Superior; 8. Averiguar em que medida consideram que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.
Período Pós-Migratório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inquirir em que medida consideram que esta experiência formativa em Portugal dá resposta às necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e poderá contribuir para o desenvolvimento do país; 2. Apurar quais são as suas aspirações e perspetivas profissionais de futuro; 3. Apurar como é que avaliam a experiência formativa em Portugal até ao momento; 4. Registrar sugestões para que estes projetos possam funcionar de forma mais eficaz.

Fonte: Elaboração própria.

Como forma de triangulação de dados considerámos pertinente entrevistar também os docentes que orientam estes estudantes na IES, razão pela qual definimos um conjunto de **objetivos específicos relativos aos docentes**:

Quadro 17: Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora

Período Temporal	Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora
Perfil Profissional dos Docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir o perfil profissional dos docentes que orientam os estudantes timorenses entrevistados; 2. Explicitar a sua relação com os estudantes timorenses; 3. Estabelecer o grau de conhecimento que possuem sobre Timor-Leste.

<p>Período Pré-Migratório</p>	<p><i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ao processo de seleção e preparação destes estudantes antes de vir para Portugal e o seu contributo para a sua integração na Instituição de Ensino Superior e para o seu sucesso educativo; 2. Às motivações e expectativas que trazem os estudantes timorenses até Portugal.
<p>Período Migratório</p>	<p><i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. À definição e adequação dos cursos ao público-alvo, no que respeita os objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação; 2. Ao grau de motivação e empenho que os estudantes apresentam para terminar o curso com sucesso dentro dos prazos estabelecidos; 3. Às bolsas de estudo, à entidade responsável pelo seu pagamento e ao seu contributo para suportar as despesas destes estudantes; 4. À relação dos estudantes timorenses com a língua portuguesa e ao seu domínio da mesma; 5. À capacidade de adaptação destes estudantes ao novo contexto social; 6. À capacidade de integração académica destes estudantes na Instituição de Ensino Superior portuguesa; 7. À mais-valia profissional que a formação em Portugal poderá representar para os estudantes, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.
<p>Período Pós-Migratório</p>	<p><i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. À correspondência desta modalidade de ajuda com as necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e à sua contribuição para o desenvolvimento do país; 2. Às aspirações e perspetivas profissionais futuras destes estudantes; 3. À avaliação que fazem desta modalidade de ajuda; 4. A propostas de recomendações para o futuro.

Fonte: Elaboração própria.

5.3 ENFOQUE METODOLÓGICO: ABORDAGEM QUALITATIVA

A investigação desenvolvida enquadra-se no **paradigma interpretativo**¹²⁶, através de uma abordagem essencialmente qualitativa, por considerarmos ser este o paradigma que mais se adequa ao objeto de estudo, ao problema de investigação, aos objetivos definidos e ao público específico que pretendemos inquirir, representativo do ponto de vista da profundidade do conteúdo que apresenta. O paradigma interpretativo centra o seu interesse no estudo de questões do mundo real, nos fenómenos sociais, nos comportamentos humanos e emerge com base na ideia de que os sujeitos tendem a entender o mundo de forma individual e interativa, desenvolvendo significados próprios sobre as suas experiências, apresentando um entendimento do mundo holístico, subjetivo, fluído e mutável. O paradigma interpretativo visiona as realidades construídas pelos indivíduos como sendo múltiplas, advoga o uso de técnicas de carácter qualitativo, tentando descrever, compreender e explicar os fenómenos sociais tendo em conta o seu nível de profundidade e complexidade (Díaz López, 2014). A orientação interpretativa centra-se na descrição do que é único e particular no objeto de estudo, sem procurar produzir generalizações nem estabelecer regras universais e requerendo do investigador a adoção de uma postura investigativa circular, interativa e aberta. De acordo com este paradigma o papel da investigação é analisar a complexidade desses múltiplos significados, congregando-os e reduzindo-os a um número menor de categorias ou ideias, tendo em consideração o contexto sociocultural dos sujeitos, bem como o momento histórico vivido (Mason, 2002).

Numa pesquisa científica podem ser seguidos dois grandes tipos de investigação: a qualitativa e a quantitativa. Ao analisar uma realidade educativa torna-se premente definir que abordagem iremos desenvolver, considerando as vantagens e limitações de ambas. Nesta investigação optou-se por uma **metodologia de investigação qualitativa**, com recurso à técnica da entrevista semiestruturada, por considerarmos que este enfoque nos permitiria observar, descrever, compreender e analisar as perspetivas individuais dos sujeitos participantes. Referindo-se à metodologia qualitativa, Mason (2002, p.1) refere que:

Qualitative researching is exciting and important. It is a highly rewarding activity because it engages us with things that matter, in ways that matter. Through qualitative research we can explore a wide array of dimensions of the social world, including (...) the understandings, experiences and imaginings of our research participants (...). We can do all of this qualitatively by using methodologies that celebrate richness, depth, nuance, context, multi-dimensionality and complexity (...).

A **metodologia de investigação qualitativa** assume uma perspetiva interpretativa, que conjectura múltiplas realidades construídas pelos indivíduos e análises numa perspetiva holística, não partindo de hipóteses previamente estabelecidas e não tendo como preocupação a obtenção de dados que corroborem ou neguem suposições previamente definidas. A

¹²⁶ O conceito de paradigma, generalizado a partir da publicação do livro *The Structure of Scientific Revolutions*, em 1962, por Thomas Kuhn, é habitualmente definido como um conjunto de princípios ou normas investigativas que definem o que se deve estudar, as perguntas a que é necessário responder e que regras devem ser seguidas para interpretar as respostas obtidas.

pesquisa qualitativa coloca a ênfase na compreensão, permite decifrar a realidade tal como o entrevistado a vê, sendo normalmente aplicada ao estudo das relações, das representações, atitudes, motivações, crenças, percepções e opiniões dos seres humanos (Bogdan & Biklen, 1994). O estudo qualitativo difere do quantitativo na medida em que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise do problema, não pretendendo medir e quantificar as variáveis envolvidas no fenómeno em estudo, mas entendê-las através dos dados recolhidos.

Nos estudos qualitativos a ênfase recai na tentativa de compreender o mundo desde o ponto de vista dos atores, desde o interior do fenómeno social, obtendo-se dados ricos em pormenores descritivos, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Para Javier Tejedor (2017, p.7) “la investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena”. O método qualitativo advoga uma observação subjetiva, naturalista, exploratória, descritiva e indutiva, que considera os dados reais.

Para Minayo (2012) o verbo principal da análise qualitativa é o verbo *compreender*, exercendo a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro de forma a compreendermos as suas experiências, vivências e pontos de vista, a singularidade de cada indivíduo, num determinado contexto histórico, social e cultural. Também Robles (2011, p.39) destaca o facto dos métodos qualitativos se basearem na ““interpretación” de la realidad social, los valores, las costumbres, las ideologías y cosmovisiones se construirán a partir de un discurso subjetivo, ya que el investigador asignará un sentido y un significado particular a la experiencia del otro”.

De forma a obter conclusões válidas e devidamente fundamentadas torna-se necessário seleccionar a(s) metodologia(s) de recolha, análise e interpretação de dados que se afigura(m) mais adequada(s) à problemática em questão, recolhendo informação, organizando-a e analisando-a de forma a dar resposta às questões de investigação inicialmente definidas. A seleção do método não pode ser considerada uma questão arbitrária por parte do investigador, sendo necessário determinar com precisão e rigor o(s) método(s) que melhor se adequam a cada estudo, de forma a torná-lo útil, válido e rigoroso. A seleção do método e técnicas de recolha e tratamento de dados deve “obrigatoriamente ser feito sob olhar multifacetado sobre a totalidade dos resultados”, englobando a multiplicidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam os fenómenos em estudo (Campos & Turato, 2009, p.2). A investigação qualitativa recorre hoje ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação, nomeadamente os estudos de caso, entrevistas individuais, observação direta, discussão em grupo, observação participante, análise documental, histórias de vida, numa tentativa de compreender a conduta humana desde o ponto de vista de quem atua, de descrever rotinas e significados na vida das pessoas, analisando de que modo as pessoas vivenciam uma determinada experiência (Câmara, 2013; De Oliveira, 2013).

O investigador interpretativo privilegia amostras intencionais, casos individuais, representativos não do ponto de vista estatístico mas do ponto de vista da profundidade do conteúdo que apresentam e da riqueza interpretativa que possibilitam. A metodologia

qualitativa favorece um conhecimento mais profundo sobre os temas em análise, no caso específico da nossa investigação sobre as motivações, expectativas, capacidade de integração, desempenho e perspetivas profissionais futuras dos estudantes timorenses que frequentam cursos de formação avançada na Universidade de Évora.

Os métodos qualitativos podem ser considerados *indutivos*, *holísticos*, *naturalistas*, *humanísticos e descritivos*, *indutivos* uma vez que os investigadores analisam a informação de forma indutiva, não procurando verificar hipóteses; *holísticos* na medida em que os indivíduos e as situações de investigação são vistos como um todo não sendo reduzidos a variáveis e os investigadores têm uma perceção da realidade considerando o seu passado e presente; *naturalistas* já que a fonte direta dos dados são as situações que se consideram naturais e os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma natural, procurando minimizar o efeito que provocam nos sujeitos de investigação; *humanísticos* na medida em que os investigadores tentam conhecer os sujeitos da investigação como pessoas, experimentando as suas vivências diárias, sendo fundamental o contexto dos atos e das palavras e, finalmente, *descritivos* devendo a descrição ser rigorosa e resultar dos dados recolhidos (transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, gravações de vídeo) e dependendo a validade e fiabilidade dos dados da sensibilidade e conhecimento do investigador, que se torna o instrumento de recolha de dados.

No caso particular da nossa investigação a análise de dados pretende ser **descritiva e interpretativa**, analisando ao pormenor os dados recolhidos com a finalidade de os organizar em categorias que possam explicar o fenómeno em estudo. A obtenção de dados descritivos concretiza-se mediante o contacto direto do investigador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos, os seus pontos de vista, emoções, experiências ou significados, tal como definem Sáenz López e Rodríguez Burgos (2014, p.88), ao afirmar que “un planteamiento cualitativo del problema suele ser abierto, está fundamentado en la experiencia e intuición, se orienta a aprender de las experiencias y puntos de vista de los individuos.”

5.3.1 CARATERÍSTICAS DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Conscientes das caraterísticas que a abordagem qualitativa apresenta, adotámo-la nesta investigação por considerarmos ser o tipo de abordagem que se revela mais eficaz quando se pretende estudar um número limitado de casos em profundidade, para descrever fenómenos complexos ou para analisar os pontos de vista dos sujeitos relativamente a determinado fenómeno (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Minayo & Costa, 2018). Na seleção desta abordagem tomámos em consideração o facto do ambiente natural ser a fonte direta dos dados, sendo importante o contexto em que decorre a investigação e o investigador o instrumento-chave na recolha dos dados (Bogdan e Biklen, 1994). Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados, tentando compreender porque determinadas coisas acontecem, mais do que providenciar soluções.

Perante as caraterísticas previamente apresentadas Bogdan e Biklen (1994) levantam algumas questões que devem ser tidas em conta na seleção desta abordagem, nomeadamente

se podemos considerar a abordagem qualitativa verdadeiramente científica, em que medida o caráter subjetivo desta metodologia poderá influenciar opiniões, ideias e dados recolhidos, criando enviesamentos e se a presença do investigador poderá influenciar o comportamento dos sujeitos de investigação. Existindo um risco de subjetividade em todo o processo de investigação qualitativo, e de forma a minimizar esse risco, as metodologias devem ser seleccionadas e postas em prática de forma particularmente cuidadosa. Apesar das questões levantadas pelos autores consideramos que a investigação qualitativa preenche o requisito da do escrutínio empírico e sistemático.

5.3.2 PAPEL DO INVESTIGADOR QUALITATIVO

Na investigação qualitativa o investigador assume-se como o instrumento principal de recolha de dados (Simons, 2011), com a sua história de vida, os seus valores pessoais, pré-concepções e preconceitos. Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais, numa abordagem interpretativa que tem em conta a história pessoal, a biografia, género, classe social ou etnia das pessoas que descrevem. A esse respeito Aires (2015, p.17) refere que recentemente “se desenvolveu a concepção de que não existe nenhuma janela aberta para a vida interior das pessoas (qualquer olhar é filtrado pela linguagem, género, classe social, raça, etnia)”, cabendo ao investigador qualitativo a mestria de abrir o caminho na direção certa.

Recorrendo à narrativa, a técnicas etnográficas, à entrevista ou à observação participante, entre outras técnicas, permitem que as investigações sejam “ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (Aires, 2015, p.13). O investigador qualitativo recolhe os dados de acordo com a forma como os participantes constroem os seus mundos e de acordo como este os interpreta, tendo hoje consciência de que é necessário situar-se historicamente, aceitar a diversidade e a mudança, não sendo possível relatar objetivamente, com clareza e precisão as suas próprias observações sobre o mundo social, ao mesmo tempo que reconhece que os sujeitos podem não ser capazes de relatar as suas experiências pessoais e histórias de vida de forma objetiva.

Cabe ao investigador qualitativo o papel de recolher a informação tal como os indivíduos a apresentam, dando-lhes espaço para que narrem as suas experiências, sem interferências, críticas ou juízos, da mesma forma que procura minimizar a influência que as suas crenças ou experiências de vida possam ter sobre os participantes, tentando recolher os dados sem influenciar as pessoas investigadas, interpretando de forma objetiva e sem se deixar influenciar pelas suas opiniões próprias e ideias pré-concebidas. Embora seja quase inevitável que a presença física do investigador influencie, em certa medida, o comportamento de quem está a ser investigado, cabe ao investigador qualitativo procurar formas de minimizar aquilo que é designado de “efeito do observador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68), tentando anular o peso da sua presença. A objetividade absoluta dificilmente será alcançada, sobretudo num estudo marcadamente qualitativo em que ao investigador “le apasiona comprender al mundo en toda su complejidad sin anticipaciones, sin actitudes defensivas, sin más fin que comprender. Incluye en la situación su experiencia personal y su capacidad de empatía, como parte de los datos importantes a tener en cuenta” (González Morales, 2003, p.133).

5.3.3 OPÇÃO METODOLÓGICA: O ESTUDO DE CASO

Tendo em conta a especificidade da temática abordada ao longo desta investigação, o objeto de estudo que nos propomos analisar e o grau de aprofundamento que pretendemos obter na análise da informação apresentada por cada participante, recorremos a uma investigação de corte qualitativo e optámos pelo recurso à técnica qualitativa do estudo de casos fenomenologicamente representativos. Seguindo uma linha de investigação idónea utilizada na USC (ver Varela Crespo, 2012; Alonso-Ferreiro, 2016; Parada Gañete, 2018), considerámos o estudo de caso a melhor opção metodológica, razão pela qual ao longo da nossa investigação citamos diversas teses da USC, por considerarmos importante aproveitar a sua experiência e para demonstrar que o recurso ao estudo de caso é uma linha de investigação consolidada nesta Instituição de Ensino Superior, opção metodológica que “tiene un potencial importante como método de investigación de la sociedad” (Coller, 2005, p.1) e que deve cumprir rigorosos critérios de qualidade científica.

Passemos então a justificar a nossa decisão metodológica. Em primeiro lugar consideramos que o tema investigado e o objeto de estudo em que nos centramos – *a cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste como meio de formação de quadros superiores timorenses, especificamente de docentes do Ensino Superior* – e a influência que esta cooperação tem tido na construção de Timor-Leste como um Estado independente no contexto internacional, é uma temática que se reveste da máxima especificidade e que deve ser analisada sob uma perspetiva qualitativa, que nos permita retratar a realidade de forma completa e aprofundada. O estudo de caso, um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa (Aires, 2015), visa a descoberta de novas e pertinentes informações sobre o fenómeno em estudo, tendo em conta o contexto social, histórico e, no caso da nossa investigação, educativo em que os participantes se inserem, retrata a realidade de forma completa e aprofundada, procurando descrever de forma detalhada o fenómeno em estudo, as diferentes perspetivas dos participantes, tomando-as como únicas e particulares. É “una forma de indagación de la realidad que posibilita obtener una amplia descripción de los escenarios que son objeto de conocimiento” (Varela Crespo, 2012, p.371).

Diversos autores têm proposto definições do estudo de caso. Neste ponto incluímos cinco definições de investigadores da área, as primeiras referentes aos anos 90 e duas definições mais atuais, de Creswell (2012) e Hernández-Sampieri *et al.* (2014), autores cuja investigação se centra especificamente na temática da *metodologia da investigação*, definições que consideramos abrangentes e que nos permitiram nortear a nossa investigação.

Quadro 18: Definições do estudo de caso

Yin (1994, p. 13)	Un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto son claramente evidentes.
Stake (1995, p. 6)	El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes.
Martínez Bonafé (1998, p.43)	Método que permite obter um conhecimento exaustivo dos fenómenos, tendo em conta a sua complexidade, diversidade e multiplicidade, o qual “compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto”.

Creswell (2012, p.465 e 477)	A case study is an in-depth exploration of a bounded system (e.g., activity, event, process, or individuals) based on extensive data collection. The “case” may be a single individual, several individuals separately or in a group, a program, events or activities. The focus of a qualitative study may be a specific issue, with a case (or cases) used to illustrate the issue.
Hernández-Sampieri (2014, p.164 e p.385)	Estudios que (...) analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. Os autores sugerem um tamanho mínimo da amostra para o estudo de caso, propondo “de seis a 10. Si son en profundidad, tres a cinco”.

Fonte: Elaboração própria.

Martínez Bonafé (1998) e Simons (2011) referem as virtudes deste método, referindo que este é particularmente apropriado em investigações de pequena escala, sendo normalmente utilizado para estudar um problema específico em profundidade. Para Simons (2011, p.45) o estudo de caso “permite estudar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretalos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican unos y otras”.

Ainda que frequentemente utilizado na área das Ciências Sociais, o estudo de caso apresenta algumas fragilidades. Yin (1994, 2003) aponta um conjunto de fatores que podem constituir limitações ao estudo de caso, nomeadamente a possibilidade de alguns investigadores possuírem falta de rigor metodológico ao conduzir estudos de caso, a impossibilidade de se fazer generalizações científicas a partir de um caso único e o facto de as crenças e valores dos investigadores poderem influenciar as conclusões obtidos pelo estudo. Para Yin (1994; 2003) a qualidade de um estudo de caso está relacionada com os critérios de validade (interna e externa) e de fiabilidade, devendo o investigador ter a preocupação de demonstrar até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações com grupos semelhantes e de mostrar em que medida outros investigadores chegariam a resultados idênticos, utilizando as mesmas metodologias em investigações similares. Os investigadores qualitativos na área das Ciências Sociais vêm-se frequentemente confrontados com uma “dupla crise de representação e legitimação” (Aires, 2015, p.12), tendo que comprovar a validade, fiabilidade e objetividade da sua investigação. Para Coller (2005, p.56) “el antídoto contra este tipo de problemas es un buen *diseño de la investigación* en combinación con un *anclaje teórico sólido*”, assim como por uma atuação do investigador marcada pelo rigor.

Embora reconheçamos as limitações apresentadas, consideramos que estas não têm que ser, necessariamente, vistas como desvantagens limitadoras deste método, não devendo limitar a compreensão do fenómeno em estudo.

5.3.4 PROCESSO DE SELEÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Tendo em conta a já referida dispersão dos estudantes timorenses um pouco por todo o território nacional português e o facto de as Entidades oficiais que responderam ao nosso pedido de informação não nos terem podido fornecer dados concretos¹²⁷, de acordo com a

¹²⁷ O processo de contacto com as Entidades oficiais encontra-se descrito mais adiante.

legislação em vigor referente à proteção de dados, encontrámo-nos perante um dilema – procurar estudantes timorenses um pouco por todo o país ou seleccionar uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular? Por razões práticas de acessibilidade a um maior número de estudantes timorenses elegemos a segunda opção. Tomada esta primeira resolução outra questão se levantou - que Instituição de Ensino Superior (IES) eleger? São várias as IES do país com estudantes timorenses, contudo estudos prévios¹²⁸ revelam que o acesso a estudantes timorenses e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) através de contactos espontâneos se revela difícil, mesmo em casos em que o investigador é de nacionalidade timorense. Tendo em conta a dificuldade que outros investigadores revelaram ter tido no passado considerámos que a opção mais viável seria seleccionar uma IES onde tivéssemos contactos que nos pudessem facilitar o primeiro encontro com alguns destes estudantes, razão pela qual optámos por seleccionar a Universidade de Évora, IES onde concluímos a nossa formação, ao nível de licenciatura e de mestrado. A seleção desta Universidade em particular deveu-se também ao facto de termos considerado que optar por uma IES com longa tradição na cooperação para o desenvolvimento, uma das IES portuguesas que colabora com Timor-Leste desde que o país se tornou independente e que tem mantido um forte laço de cooperação desde essa data ofereceria fiabilidade à investigação, configurando-se como um bom exemplo para o estudo e para uma compreensão profunda deste fenómeno. Ao receber um número significativo de estudantes oriundos de Timor-Leste, a Universidade de Évora A tem desempenhado um papel relevante na formação de quadros superiores, “potenciais atores no processo de crescimento e desenvolvimento dos seus países de origem, ainda mais quando se tratam de comunidades, territórios e regiões desfavorecidas” (De Oliveira, 2013, p.105).

Foi através deste processo que chegámos ao estudo de caso particular na Universidade de Évora, contexto institucional fenomenologicamente representativo a nível de amostra no qual se desenvolve o estudo de caso. Neste ponto importa referir que nos interessa a experiência dos estudantes e não o contexto institucional, não estando a Universidade de Évora sob análise nesta investigação. Por respeito institucional e cortesia académica considerámos, contudo, oportuno informar a Instituição da nossa iniciativa, enviando um *email* informativo dirigido à Reitora desta IES (ver anexo 31).

Numa tentativa de circunscrever o nosso estudo, delimitámos o foco de atenção aos estudantes timorenses que se encontravam a frequentar cursos de formação avançada na Universidade de Évora e que desempenhem a profissão docente em IES em Timor-Leste. Estabelecido o contacto com o primeiro estudante timorense, ao qual aplicámos a entrevista piloto, e uma vez que este se encontra em Évora há vários anos, conhecendo muitos dos seus congéneres e se mostrou disponível para colaborar na nossa investigação, solicitámos a este estudante que convidasse alguns dos seus colegas, que se enquadrassem no perfil estabelecido, a participar no nosso estudo. Graças a este estudante foi possível estabelecer contacto com outros entrevistados, tendo sido solicitado a cada participante a sua colaboração

¹²⁸ Pinto (2010) apenas conseguir ter acesso a 4 estudantes e Alves (2013) utilizou, em última instância, o sistema de *bola de neve*, partindo de contactos previamente existentes, depois de ter tentado, sem sucesso, contactar direta e espontaneamente estudantes que aceitavam participar na investigação mas que acabavam por não comparecer no dia e hora marcada.

para facilitar o contacto com outros potenciais entrevistados, entre o seu círculo de conhecidos, neste caso concreto estudantes timorenses que frequentem cursos de formação avançada na Universidade de Évora e que desempenhem a profissão docente em IES no seu país de origem, grupo que partilha entre si a experiência singular de viver e estudar fora de Timor-Leste, num novo contexto socioeducativo, pessoas que interagem entre si e que partilham expectativas e planos futuros. Muitos destes estudantes frequentam a Biblioteca da Universidade de Évora, local onde foi estabelecido o contacto e onde estes foram convidados a participar na investigação. O convite à sua colaboração foi bem aceite, tendo todos os estudantes contactados aceite realizar a entrevista.

Para além do estudante com o qual realizámos a entrevista piloto e uma vez que não conseguimos aceder à população por via institucional contactámos também o representante da Associação de Estudantes Timorenses da Universidade de Évora, estudante que frequenta o 3º ano da licenciatura em Turismo e que nos informou que à data da investigação estudavam nesta IES um total de 41 alunos timorenses, distribuídos pelos três níveis: 25 estudantes de licenciatura, 8 de mestrado e 8 de doutoramento.



5.4 DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Como vimos, numa investigação empírica cabe ao investigador selecionar os métodos e as técnicas de recolha e tratamento de informação que considere mais adequadas face ao que pretende analisar e às questões investigativas definidas, não existindo um método adequado a todas as situações e a todas as investigações e devendo ser tido em conta o facto de todos os métodos apresentarem algumas limitações. A seleção do método de pesquisa não depende apenas das questões de investigação, da natureza do problema e do enfoque adotado perante o fenómeno que se procura estudar, mas também da situação de investigação concreta e do contexto específico. Para que um método de pesquisa seja considerado adequado é necessário saber se responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo, ao universo investigado e à amostra selecionada, dependendo também da disponibilidade temporal e do interesse pessoal do investigador. O processo de seleção de uma técnica de recolha de dados que garanta a fiabilidade do estudo não é simples e direto uma vez que todas as técnicas de recolha de dados possuem vantagens e limitações, cabendo ao investigador selecionar a técnica que melhor se adequa ao estudo em questão. Tendo em conta o tema da investigação, os objetivos inicialmente definidos, as questões de investigação delineadas e a informação disponível relativamente ao nosso objeto de estudo e considerando as várias opções de pesquisa disponíveis para a realização deste trabalho optou-se por um estudo de natureza qualitativa com um desenho essencialmente descritivo. De entre os diversos instrumentos de recolha de dados disponíveis selecionámos o estudo de caso mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada por considerarmos ser o instrumento que melhor se adequa quer aos objetivos definidos, quer ao público-alvo que pretendemos inquirir.

5.4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

1. Revisão da Literatura/Análise documental: A primeira etapa consistiu na revisão da literatura, nacional e internacional, na recolha bibliográfica, leitura, seleção, tratamento e interpretação de investigações e publicações prévias relacionadas com a cooperação para o desenvolvimento e com a cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste na área da educação. Mais especificamente investigámos a cooperação interuniversitária entre os dois países, modelo de cooperação que permite aos cidadãos timorenses frequentar as Instituições de Ensino Superior portuguesas (IES) como forma de colmatar as lacunas de oferta formativa ao nível de mestrado e de doutoramento que ainda se fazem sentir no seu país de origem. Neste ponto importa referir que tivemos o cuidado de aceder não apenas a investigações referentes a Timor-Leste mas também a investigações especificamente desenvolvidas por cidadãos timorenses, as quais apresentam uma visão interna da problemática.¹²⁹

A pesquisa documental foi feita com base em diversas fontes e recursos de informação variados capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema, que englobam legislação, relatórios oficiais, artigos científicos, estudos prévios, em diversas plataformas digitais, como ERIC, Dialnet, Scielo, Google Académico, em obras sugeridas

¹²⁹ Tomemos como exemplo os trabalhos de Carrascalão (2002), Pinto (2010), Guterres (2011), Jerónimo (2011), Gomes (2013), Belo (2015), Dos Santos (2015) e Paulino (2016), consultados no âmbito desta investigação.

pelo diretor de tese, em revistas científicas e em fontes físicas, nomeadamente catálogos de Bibliotecas Públicas e de Bibliotecas Universitárias.

A seleção das fontes bibliográficas obedeceu a critérios de idoneidade, relevância para as temáticas e diversidade de autores. Valverde Berrocoso, Fernández Sánchez, Sosa Díaz, Garrido Arroyo, Revuelta Domínguez e Guerra Antequera (2017, p.112) referem a importância da análise documental, ao afirmar que “es una valiosa fuente de información ya que provee de documentos a la investigación y así reforzar la fundamentación tanto teórica como metodológica, además e las conclusiones que se establezcan tras el análisis de los datos”. O estudo de documentos escritos reveste-se do maior interesse pois permite ao investigador contactar com o que já foi produzido, evitando que se reproduza o que já existe e franqueando-lhe o acesso a informação em cuja produção não participou. A análise documental responde a um conjunto de necessidades informativas do investigador, nomeadamente conhecer a informação relevante existente sobre determinado tema, num processo que se deve caracterizar pelo controlo de credibilidade e autenticidade das fontes. O processo de investigação implica a recolha e análise de informação de trabalhos anteriores, cabendo ao investigador acrescentar a sua perspetiva e transmiti-la à comunidade científica para que outros possam fazer o mesmo posteriormente. A análise documental é, assim, um processo dinâmico que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente, com o objetivo de extrair algum sentido, representando o conteúdo de uma forma distinta da original e gerando um novo documento.

2. A segunda etapa consistiu na **análise de conteúdo** do quadro legal enquadrador do sistema educativo timorense, de um conjunto de documentos oficiais de referência que representam as medidas envidadas pelos Chefes de Estado timorenses pós-independência no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo do país. Para Alonso-Ferreiro (2016, pp.176-177) a metodologia da análise de conteúdo “se centra en el ámbito de lo descriptivo y se aplica a los discursos, con el fin de descubrir los componentes principales que se encuentran en torno a un fenómeno social determinado. (...) Trata de vincular diferentes segmentos con propiedades o elementos comunes”.

Os documentos analisados foram a *Constituição da RDTL*, a *Resolução n.º3/2007*, que aprova a Política Nacional de Educação, a *Lei de Bases da Educação* (Lei n.º 14/2008), o *Estatuto da Carreira Docente Universitária* (Decreto-lei n.º7/2012), o *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (PED) e o *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030* (PENE). Para além destes documentos analisamos ainda a *Resolução da Assembleia da República Portuguesa n.º 5/2004* (2004), documento normativo que aprova o Acordo Quadro de Cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste, assinado em Díli em 20 de Maio de 2002, data da proclamação da independência timorense.

3. A terceira etapa consistiu na elaboração e aplicação de **entrevistas semiestruturadas** a um público-alvo muito específico, tendo sido delimitado o foco de atenção a estudantes oriundos de Timor-Leste (professores do Ensino Superior no seu país de origem), que se encontravam a frequentar cursos de mestrado e de doutoramento na Universidade de Évora,

mediante a disponibilidade apresentada pelos mesmos para participar nesta investigação, com a amostra do estudo a perfazer 8 indivíduos.

Com as entrevistas tentámos apurar aspetos relacionados com o *período pré-migratório, migratório e pós-migratório* das experiências destes estudantes. Em primeiro lugar tentámos apurar o seu perfil pessoal, as suas habilitações académicas e experiência profissional prévia, assim como conhecer as motivações e expectativas de aprendizagem que os levaram a escolher Portugal para realizar os seus estudos superiores (*período pré-migratório*). Em segundo lugar tentámos averiguar de que forma os estudantes encaram esta experiência formativa e como se integram no Ensino Universitário português, quais são as suas perceções sobre a adaptação ao contexto social e académico e ao ensino em língua portuguesa, qual a sua relação com a língua portuguesa e em que situações a utilizam, em que medida essa integração (ou não-integração) contribui para o seu sucesso académico, quais são as suas preocupações, necessidades, dificuldades, motivações e desejos de mudança (*período migratório*). Por fim, considerámos oportuno apurar quais são as suas aspirações profissionais e perspetivas de futuro no término do percurso escolar e em que medida consideram que a formação em Portugal poderá contribuir para a sua formação e qualificação enquanto quadros superiores especializados e poderá representar uma mais-valia profissional, em termos individuais e em termos globais, de desenvolvimento futuro de Timor-Leste (*período pós-migratório*).

4. Para além da entrevista semiestruturada aos estudantes timorenses, e de forma obter uma visão mais alargada da problemática, cruzando a informação recolhida, considerámos pertinente entrevistar também os respetivos docentes portugueses que acompanham estes estudantes, através de uma **entrevista semiestruturada**. A opção por entrevistar também os docentes portugueses que acompanham o trabalho e a evolução dos estudantes timorenses decorre, como referimos atrás, da realização de que o seu conhecimento, experiência e ponto de vista poderiam ser relevantes para a temática em estudo, acrescentando dados úteis à investigação. A entrevista aos docentes portugueses, incluindo alguns docentes que têm uma relação pessoal com Timor-Leste, por já terem lecionado nesse país, teve como objetivo compreender como é que estes estudantes encaram a experiência formativa em Portugal, se a encaram como uma mais-valia, com motivação e empenho para terminar os estudos com sucesso dentro dos prazos estabelecidos pelos acordos de cooperação ou se o diferente contexto geográfico, social e linguístico se pode revelar um entrave ao seu sucesso académico. Para além disso, através das entrevistas aos docentes portugueses tentámos apurar em que medida estes consideram que os acordos bilaterais estão bem definidos, se os objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e procedimentos são adequados às necessidades específicas destes estudantes e se revelam eficazes na sua formação. Os professores portugueses foram ainda inquiridos sobre a sustentabilidade destes projetos que trazem estudantes timorenses para Portugal, se consideram que esta modalidade de ajuda corresponde às necessidades do país beneficiário e que sugestões de melhoria apresentam a estes projetos de cooperação bilateral. Dos 8 docentes contactados 5 manifestaram disponibilidade para colaborar com a investigação.

5.5 AMOSTRA DO ESTUDO: NÃO PROBABILÍSTICA POR ACESSIBILIDADE

As pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão diverso que dificilmente conseguiríamos aceder à população na sua totalidade, sendo muito frequente recorrer a uma amostra, ou seja, a um subconjunto representativo do universo em estudo que apresenta as mesmas características que a população. Na investigação descritiva e interpretativa a seleção da amostra adquire um sentido muito particular, tal como refere Duarte (2008, p.118), para quem “a selecção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o “caso” é o passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso”. Neste tipo de abordagem metodológica não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, os sujeitos não são escolhidos ao acaso, estando a seleção da amostra sujeita a critérios específicos que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo. Na investigação qualitativa o tamanho da amostra não se define *apriori*, podendo definir-se um número aproximado de casos que se pretende inquirir, mas a amostra final é alcançada quando se considera que os novos participantes não acrescentam nova informação pertinente. Ao seleccionar os participantes de uma investigação devemos avaliar quem possui informação relevante, de estes quais estão acessíveis e quem está interessado em participar na investigação. A este respeito Tójar (2006, p.186) afirma que:

El muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización. Sí busca relevancia y representación emblemática en la profundidad de las situaciones que observa, busca un cierto modo de ejemplaridad, lo esencial de cada contexto y realidad.

No caso da amostra intencional deve considerar-se suficiente o número de participantes quando se alcança a saturação discursiva e se considera que os comentários recolhidos nos fornecem informação rica e profunda. Fontanella, Ricas e Turato (2008) definem a amostra por saturação como uma ferramenta usada para estabelecer o tamanho final de uma amostra, interrompendo a inclusão de novos participantes quando se considera que os novos dados obtidos passam a apresentar uma certa redundância ou saturação de informação. Fontanella *et al.* (2008, p.18) levantam a pertinente questão da validade das amostragens intencionais, referindo que “são comuns as asserções de que as amostras não probabilísticas não são subconjuntos suficientemente representativos da realidade empírica em foco e das populações estudadas”, não permitindo a generalização das conclusões alcançadas. Contudo, como vimos atrás, nos estudos marcadamente qualitativos assume-se desnecessária a representatividade estatística, razão pela qual as amostras qualitativas são substancialmente menores do que as necessárias nos estudos quantitativos. A este respeito Hernández Sampieri *et al.* (2014, p.190) afirmam que “al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos,

contextos, situaciones) que interesan al investigador”, oferecendo uma grande riqueza para a recolha e análise de dados.

No caso específico desta investigação, e tendo em conta o aprofundamento de dados pretendido, privilegiou-se uma amostragem intencional por acessibilidade ou por conveniência. Na amostragem por conveniência, não probabilística, os elementos que irão compor a amostra são os que estão mais facilmente disponíveis, aos quais se tem acesso direto, sendo de destacar que na investigação qualitativa a amostra é, normalmente, relativamente pequena, não se justificando o recurso a amostras com elevado número de elementos uma vez que os estudos visam mais a apreensão de processos sociais do que a inferência ou a generalização estatística. Reconhecemos que a amostragem por acessibilidade ou por conveniência é destituída de rigor estatístico, tal como afirma Gil (2008), contudo, tratando-se de uma investigação qualitativa não procuramos representar o universo com um elevado nível de precisão mas sim analisar a experiência particular da amostra selecionada.

Num momento prévio à realização das entrevistas foi elaborada uma carta de pedido de informação na qual se apresentava a investigação, os seus objetivos e os dados a que pretendíamos aceder. Esta carta (ver anexo 32) foi enviada a diversas entidades envolvidas em projetos de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste, nomeadamente a UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), a Embaixada de Timor-Leste em Portugal, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Instituto Camões e a Fundação Calouste Gulbenkian. Das Entidades contactadas apenas obtivemos resposta da parte da Embaixada de Timor-Leste em Portugal e do Instituto Camões¹³⁰. Com base nas informações prestadas, pessoalmente, por um membro da Embaixada de Timor-Leste em Portugal fomos informados de que o registo na Embaixada não é obrigatório, razão pela qual os próprios membros da Embaixada não possuem um registo exato dos cidadãos timorenses a residir em Portugal. Para além disso, as regras de confidencialidade de informação não permitem à Embaixada fornecer dados concretos sobre o número de estudantes timorenses em Portugal e a sua localização concreta, tendo-nos sido, contudo, fornecido o nome de algumas Instituições de Ensino Superior portuguesas que têm estudantes timorenses, localizadas em Lisboa, Coimbra ou Évora, entre outras. Não tendo recebido qualquer resposta ao nosso pedido de informação por parte das outras Entidades, não foi possível identificar o número exato de estudantes timorenses em Portugal. Perante a ausência de resposta concluímos que identificar o universo seria uma tarefa difícil e problemática e que, por isso, teríamos mais sucesso tentando aceder diretamente a estes estudantes, utilizando, desta forma, uma amostra não probabilística por acessibilidade ou por conveniência. Assim, tal como referimos anteriormente, num segundo momento dirigimo-nos à Universidade de Évora com o objetivo de estabelecer contacto direto com alguns estudantes timorenses e de apresentar pessoalmente a nossa investigação, solicitando a sua colaboração. O contacto direto com estes elementos revelou-se frutífero, permitindo-nos obter dados concretos, que via *email* não tinha sido possível obter.

¹³⁰ Da reunião com membros do Instituto Camões não resultou informação relevante para a investigação uma vez que os docentes timorenses vêm para Portugal com bolsas diretas de Timor e não de Portugal.

No caso específico do nosso estudo os entrevistados do primeiro grupo foram selecionados mediante três critérios: o seu país de origem - Timor-Leste -, encontrarem-se a frequentar cursos de formação avançada na Universidade de Évora e serem docentes no Ensino Superior no seu país de origem. Dos 41 estudantes de nacionalidade timorense que frequentavam esta Instituição de Ensino Superior à data da investigação foi possível identificar 11 que reuniam os três critérios. Destes 11 foi possível entrevistar 8 uma vez que dos restantes 2 se encontravam à data em Timor-Leste e 1 não se encontrava em Évora.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e tiveram lugar em locais que reuniam as condições adequadas para a realização das mesmas, para que os entrevistados se sentissem à vontade e pudessem expressar livremente os seus pontos de vista, nomeadamente uma sala da Biblioteca da Universidade e uma sala do Colégio dos Salesianos em Évora.

Os entrevistados do segundo grupo – docentes da Universidade de Évora – foram selecionados de forma intencional em função da sua experiência enquanto orientadores de tese de mestrado ou de doutoramento dos estudantes timorenses entrevistados. O acesso aos docentes, informantes-chave pela estreita relação que estabelecem com os estudantes timorenses entrevistados, foi estabelecido após a realização da entrevista aos estudantes, momento em que foi solicitado a cada estudante o nome do seu orientador de tese. Após a obtenção do nome dos docentes acedemos ao seu *email* profissional, disponível no site oficial da Universidade de Évora, e enviámos um email a cada docente a apresentar a investigação e a solicitar a realização de entrevista (ver anexo 33). Dos oito docentes contactados entrevistámos cinco, os que demonstraram interesse e disponibilidade em colaborar com a nossa investigação, relatando a sua experiência com estes estudantes. À semelhança das entrevistas com os estudantes, também neste caso as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e tiveram lugar em locais que reuniam as condições adequadas para a realização das mesmas, nomeadamente os gabinetes dos docentes e uma sala da Biblioteca da Universidade.

5.6 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A seleção das técnicas de recolha de dados a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa basilar que não pode ser descurada pelo investigador, pois destas depende, em grande medida, a concretização dos objetivos do estudo. Tendo em conta o fenómeno em estudo e os objetivos definidos considerámos pertinente recorrer à técnica de recolha de dados da entrevista, uma das ferramentas mais utilizadas na investigação social e educativa, uma vez que a ênfase do nosso estudo recai sobre experiências particulares, interessando-nos as formas de expressão de cada sujeito, as suas opiniões, perceções e histórias de vida. Amado e Ferreira (2013, p.207) consideram a entrevista “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos”, o método por excelência de recolha de informação. A entrevista reveste-se da maior importância por constituir uma conversa intencional entre entrevistador e entrevistado com o objetivo específico de recolher informação relativa ao objeto de estudo. Nesta técnica de recolha de dados o investigador utiliza a conversação com o objetivo de recolher informações, factos, perspetivas, experiências, pontos de vista pessoais e sugestões relevantes para a investigação. As entrevistas qualitativas, procedimento frequentemente utilizado na investigação social para a coleta de dados, não são “meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en tanto interacción cara a cara producida en condiciones históricas y socio biográficas determinadas. Se trata de conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social” (Valles Martínez, 2002, p.41).

A entrevista permite ao entrevistado explicar o seu ponto de vista, sem se sentir condicionado por um conjunto de respostas previamente determinadas e permite a obtenção de informação rica e profunda. Gil (2008, p. 109) caracteriza a entrevista como um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”, sendo particularmente adequada para obter opiniões e dados que geralmente não podem ser encontrados em fontes documentais. Apesar da carga subjetiva que lhe está inerente, a técnica da entrevista afirma-se como uma das mais ricas e mais utilizadas no âmbito da educação, pois permite colocar entrevistador e entrevistado numa situação de interação face a face, permitindo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Bogdan e Biklen (1994, p.136) defendem a ideia de que “os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas e histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (1994, p.139).

A entrevista pode adotar uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas, de acordo com o propósito do entrevistador. As entrevistas podem receber diferentes nomenclaturas de acordo com o número de sujeitos entrevistados, nomeadamente individual ou de grupo, sendo a primeira dirigida a uma pessoa e utilizada com o objetivo de recolher informação sobre o entrevistado, os seus pensamentos, perceções, reações face a uma circunstância ou experiência de vida, através das suas palavras (Aguiar & Medeiros, 2009). Sánchez-Gómez, Martín-Cilleros e Canal Bedia (2017a) destacam na entrevista individual o favorecimento da liberdade de expressão, utilizada normalmente quando interessa ao investigador a perspetiva pessoal de cada sujeito.

Tendo em conta a sua estruturação distinguem-se, geralmente, três tipos de entrevista que, de acordo com diferentes autores, recebem a nomenclatura de *estruturadas ou diretivas*, *semiestruturadas ou semidiretivas* e *não estruturadas ou não-diretivas*, devendo o investigador selecionar a que considere mais adequada à sua investigação. No caso desta investigação optámos pela ***entrevista semiestruturada ou semidiretiva***, tendo recorrido a esta técnica para entrevistar tanto os estudantes timorenses como os professores portugueses. Este tipo de entrevista apresenta um carácter flexível, com o entrevistador a partir de um conjunto de perguntas-guia previamente estabelecidas que funcionam como linhas orientadoras que poderão ser moldadas à situação concreta de entrevista, adaptando-se às características do entrevistado no decorrer da mesma. Este modelo de entrevista possibilita a flexibilidade, a inclusão de novas questões, correções, esclarecimentos, informação adicional ou outras adaptações que o entrevistador considere que podem contribuir para a melhor compreensão do discurso dos entrevistados.

Relativamente às entrevistas qualitativas, Sáenz López e Téllez-Castilla (2014) alertam para a importância de compreendermos que a fonte de informação, os seres humanos, não serem máquinas com respostas pré-estabelecidas, sendo que cada um reagirá de forma diferente às questões colocadas, de acordo com o seu percurso de vida e, no caso específico da nossa investigação, de acordo com o seu percurso académico anterior, de acordo com o curso que se encontram a frequentar na Instituição de Ensino Superior portuguesa, com a data em que chegaram a Portugal e com o seu domínio da língua portuguesa, entre outros aspetos.

Independentemente do tipo de entrevista selecionado há um conjunto de fatores que deverão ser tidos em conta e que poderão influenciar o grau de sucesso obtido, fatores, ou condições, que consideramos que foram estabelecidos nesta investigação. Em primeiro lugar é importante criar condições que garantam ao entrevistado a confidencialidade tanto da sua identidade como das suas ideias e opiniões, para que este se expresse sem receios nem inseguranças. Para além da confidencialidade é igualmente importante selecionar cuidadosamente o local onde a entrevista terá lugar, garantindo que as condições são favoráveis à realização da entrevista e que o entrevistado se sente à-vontade neste local, razão pela qual as entrevistas decorreram em espaços com os quais os estudantes se sentem familiarizados. Outro fator relevante é a forma como o entrevistador se apresenta perante os entrevistados uma vez que as primeiras impressões poderão influenciar as expectativas do entrevistado, a sua disposição e o seu grau de à-vontade e de motivação para responder às questões. No nosso caso específico consideramos que a investigação foi alvo do interesse dos estudantes, que se prontificaram a colaborar, tendo inclusive um deles utilizado a expressão “uma investigação sobre Timor? É claro que quero participar.”

Um outro aspeto que importa ter em conta é o facto da entrevista ser marcada por uma relação de poder assimétrica, com o entrevistador a deter o poder, fator que poderá constituir um obstáculo a uma comunicação aberta e fluída e a uma entrevista bem-sucedida, devendo fomentar-se a criação de uma relação de interação entre entrevistado e entrevistador. Neste caso específico, sendo os estudantes entrevistados docentes em Timor e tendo a entrevistadora lecionado em Timor durante vários anos foi possível criar um elo de ligação, diminuindo, assim, na nossa opinião, a assimetria da relação.

Através das entrevistas, tanto aos estudantes como aos professores, pretendemos descrever e compreender o problema através da interpretação dos agentes, mas também, em certa medida, avaliar esta experiência formativa para contribuir para a sua melhoria, alcançar conclusões relativamente aos programas de cooperação entre os dois países para além de uma perspetiva meramente funcionalista, interessando-nos saber se esta modalidade funciona mas também se se adequa às expectativas e necessidades de Timor.

5.6.1 CARATERÍSTICAS DA ENTREVISTA

Em termos gerais a entrevista enquanto técnica de recolha de dados apresenta várias vantagens e limitações que deverão ser tidas em conta pelo investigador. Como **vantagens**, e baseando-nos nas ideias apresentadas por Marconi e Lakatos (2003), destacamos o facto de ser um método simples, rápido e flexível de recolha de grande variedade de informação, que possibilita o acesso a uma grande riqueza informativa (através das perspetivas dos entrevistados), no qual o contacto direto permite ao entrevistador a clarificação, adaptação ou reformulação das questões, num quadro de interação flexível e imediato, a certeza de que as suas questões são interpretadas como pretendido e através do qual podem ser discutidas em profundidade e de forma detalhada. A entrevista pode ser utilizada com todos segmentos da população (analfabetos ou alfabetizados), possibilitando a obtenção de dados referentes a diversos aspetos da vida social. Esta técnica permite ainda obter dados que não se encontram nas fontes documentais e que podem ser relevantes e significativos, ao mesmo tempo que oferece ao entrevistador a oportunidade de avaliar a expressão corporal do entrevistado, a sua postura, reações, gestos e tom de voz, dados que se podem revelar úteis no momento da análise. Contudo, e à semelhança de outros métodos de recolha de dados, também a entrevista apresenta algumas **limitações** que devem ser tidas em conta e que devem ser minimizadas por parte do investigador, nomeadamente o facto de poder envolver recursos significativos e de se tornar moroso caso se pretenda englobar um elevado número de entrevistados, o facto da amostra de pessoas a entrevistar poder não ser representativa, pelo que os resultados podem não ser generalizáveis e o facto do entrevistador poder, inadvertidamente, influenciar as respostas dos entrevistados, promovendo respostas desejáveis mas menos reais. O informante pode ainda fornecer respostas falsas, de forma consciente ou inconsciente, ou pode reter informações importantes por ter alguma insegurança em relação ao seu anonimato. Por fim, a análise dos dados pode ser bastante demorada, por se tratar de uma análise de conteúdo que engloba uma série de processos que mais à frente passamos a explicitar (Marconi & Lakatos, 2003).

5.6.2 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

O processo de preparação da entrevista é um processo longo e moroso, que se reveste da maior importância para a obtenção de dados válidos e relevantes, podendo demorar vários meses até o investigador considerar que esta está pronta para ser aplicada, facto que podemos confirmar na elaboração dos dois guiões de entrevista construídos e aplicados nesta investigação. Ao optar pelo recurso à entrevista o investigador deve refletir sobre a importância da construção deste instrumento de coleta de dados de forma a extrair o máximo

de informação possível e a motivar o sujeito a manifestar as suas percepções. A entrevista não se deve improvisar, deve ser cuidadosamente planeada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, os entrevistados devem ser selecionados de forma cuidadosa, de acordo com o seu conhecimento do fenómeno em estudo e deve ser acautelada a confidencialidade da sua identidade e das informações recolhidas. Marconi e Lakatos (2003, p.199) defendem que “a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência”.

Neste estudo optou-se pela realização de entrevistas **individuais semiestruturadas** por considerarmos ser o tipo de entrevista que melhor se adequa ao tema, objetivos definidos e público-alvo. Ao recorrer à entrevista semiestruturada o entrevistador prepara um guião com as questões fundamentais que pretende colocar aos entrevistados, não sendo, contudo, obrigado a seguir com rigor a ordem das questões, nem a linguagem constante no guião, podendo colocar as questões de acordo com a sequência do pensamento do entrevistado, procurando dar continuidade à conversação, estimulando a memória do entrevistado e levando-o a falar sobre as suas experiências. “Se ha de ser flexible y no tomar este guión como algo estático, a fin de evitar que la entrevista se convierta en un cuestionario administrado de forma oral” (Varela Crespo, 2012, p.386). Para além disso, ao entrevistado deve ser dada a liberdade de desenvolver as ideias na direção que considere mais adequada, manifestando livremente as suas opiniões e pensamentos, de acordo com a sua experiência sobre o tema em análise. O guião resulta de uma preparação profunda da entrevista, devendo constituir “um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado & Ferreira, 2013, p.214).

Tidos em conta os objetivos da investigação e o público-alvo que pretendemos entrevistar construímos dois guiões orientadores de entrevista, um direcionado aos estudantes timorenses e outro aos professores portugueses (ver anexo 34 e 35). O guião da entrevista dirigida aos estudantes timorenses totaliza 135 questões, divididas em 17 núcleos organizadores e o guião da entrevista dirigida aos docentes da Universidade de Évora totaliza 82 questões, divididas em 18 núcleos organizadores, sendo que cada núcleo organizador incorpora diferentes dimensões – descrição, interpretação ou avaliação. Reconhecemos que os guiões elaborados são ambos amplos e exigentes mas consideramos que nos permitiram recolher informação pertinente sobre os três períodos sobre os quais organizámos a nossa investigação: período pré-migratório, migratório e pós-migratório:

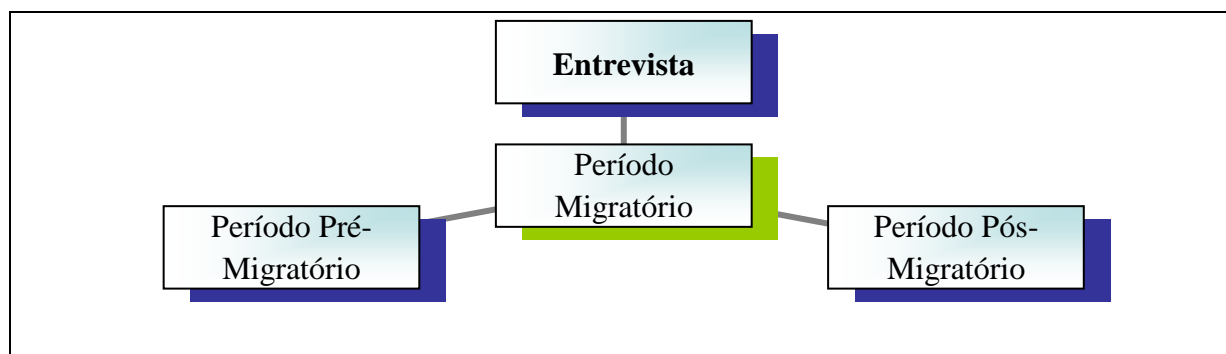


Figura 15: Organização dos Guiões de Entrevista

Fonte: Elaboração própria.

Os guiões de entrevista foram elaborados de uma forma cuidada e rigorosa, evitando questões que se pudessem revelar ambíguas, arbitrárias, tendenciosas ou irrelevantes. No caso específico desta investigação devemos ter em consideração o facto da língua portuguesa não ser a língua materna dos inquiridos, pelo que o instrumento de recolha de dados teve que ser construído de forma particularmente cuidada, com questões simples e de fácil interpretação, para que nos pudéssemos assegurar que as questões seriam compreendidas e que, consequentemente, os dados recolhidos seriam fiáveis. A entrevista *semiestruturada* permitiu-nos obter um *corpus* de dados relativamente homogéneo, ainda que aos entrevistados tenha sido dada a possibilidade de se expressarem de forma livre, tendo, inclusive, sido adicionadas algumas questões no decorrer da entrevista, quando tal se revelou pertinente para o estudo.

Por considerarmos que deveríamos validar o instrumento, as entrevistas foram precedidas por uma **experiência piloto** que consistiu na realização de uma entrevista a um estudante timorense do grau de mestrado da Universidade de Évora, uma pessoa com larga experiência em Portugal e conhecedor da realidade socioeducativa de Timor, estudante que considerámos um bom validador do instrumento e que nos permitiu confirmar a coerência do mesmo. A prova piloto, com a duração de 99 minutos, serviu para que a investigadora pudesse praticar, reconhecer eventuais falhas do guião, eliminar possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e sanar eventuais erros. O estudante manifestou interesse em partilhar a sua experiência formativa em Portugal, expressando-se em língua portuguesa sem grandes dificuldades e não demonstrando dificuldade na compreensão das questões. A aplicação da entrevista piloto permitiu-nos verificar como funcionava o instrumento, tendo concluído que o guião não apresentava questões dúbias, confusas ou excessivamente complicadas e não apresentava grandes repetições. Para além da prova piloto os guiões de entrevista foram igualmente submetidos a avaliação externa, ao **juízo de peritos**, professores da Universidade de Santiago de Compostela, para que estes pudessem analisá-los e comentá-los. As contribuições dos peritos foram na linha de matizar categorias, não tendo levantado objeções de maior.

Os guiões foram construídos de forma a garantir alguma comparabilidade entre as respostas dos dois grupos de entrevistados, tentando estabelecer uma correspondência direta entre as categorias, entre a informação recolhida da parte dos estudantes e da parte dos seus orientadores de curso, pois considerámos que esta correspondência nos permitiria triangular os dados recolhidos através das duas fontes, analisando em que medida se completam ou, eventualmente, se contradizem.

Quadro 19: Correspondência entre os dois guiões das entrevistas¹³¹

ESTUDANTES TIMORENSES	DOCENTES PORTUGUESES
Grupo A. Dados Pessoais	Grupo C. Relação com estudantes timorenses da IES B. Conhecimento sobre a realidade de Timor-
Grupo B. Habilitações académicas	
Grupo C. Experiência profissional prévia em Timor-	

¹³¹ Note-se que para que haja correspondência entre os núcleos organizadores da entrevista dirigida aos estudantes timorenses e os núcleos organizadores da entrevista dirigida aos docentes portugueses foi necessário apresentar os segundos sem seguir a sua ordem inicial.

Leste	Leste
Grupo D. Processo de Seleção de Candidatos	D. Processo de Seleção de Candidatos
Grupo E. Integração em Projetos de Cooperação: Expectativas e motivações	Grupo F. Atitude dos estudantes timorenses: expectativas, motivações e empenho
Grupo F. Preparação específica para estudar em Portugal	Grupo E. Preparação específica destes estudantes para estudar em Portugal
Grupo G. Formação Superior em Portugal	Grupo G. Formação Superior em Portugal Grupo H. Avaliação dos estudantes timorenses
Grupo H. Condições Institucionais	Grupo I. Condições Institucionais
Grupo I. Bolsa de Estudo/Outros apoios para estudar em Portugal	Grupo J. Bolsa de Estudo/Outros apoios para estudar em Portugal
Grupo J. Língua Portuguesa	Grupo K. Língua Portuguesa
Grupo K. Relações de Cooperação entre Portugal e Timor-Leste	Grupo L. Relações de Cooperação entre Portugal e Timor-Leste
Grupo L. Integração Social	Grupo M. Integração Social
Grupo M. Integração Académica	Grupo N. Integração Académica
Grupo N. Sustentabilidade dos projetos de mobilidade de estudantes	Grupo O. Sustentabilidade dos Projetos de Mobilidade de Estudantes
Grupo O. A docência em Timor-Leste como saída profissional	Grupo P. A docência em Timor-Leste como saída profissional
Grupo P. Apreciação Global da Experiência em Portugal	Grupo R. Apreciação Global da Formação de Quadros Superiores Timorenses em Portugal e Sugestões para Projetos de Cooperação Bilateral Futuros
Grupo Q. Planos futuros	Grupo Q. Planos Futuros dos estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Os guiões foram alvo de ajustes e de reformulações várias, até serem aprovados pelo diretor de tese, momento em que foi aprovada a realização das entrevistas.

5.7 VALIDADE DA INVESTIGAÇÃO: TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A investigação qualitativa deve ser desenvolvida com base em rigorosos padrões metodológicos, cabendo ao investigador criar critérios que garantam a legitimidade, fiabilidade e validade da investigação, tarefa da maior importância mas que não se revela simples de averiguar na maioria das situações. Costa e De Souza (2017, p.12) ressaltam o facto de “la investigación cualitativa trabaja con datos que son de una gran diversidad y complejidad, no estructurados y no numéricos, con determinadas particularidades y subjetividades, es posible que se crea que no existen patrones de rigor y sistematización en esta área”. A investigação qualitativa requer o máximo cuidado e disciplina da parte do investigador, sendo necessário recorrer a estratégias “que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de 'hacerlo bien'. (...) En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan 'triangulación' (Stake, 1999, p.94). Cruzando os resultados obtidos através de diferentes abordagens, numa análise mais completa e holística do fenómeno em estudo, o investigador tenta assegurar a validade interna e reforçar a credibilidade dos resultados da investigação. Tal como refere Collier (2005, p.57) “el contraste de opiniones entre personas diferentes ayuda a detectar inclinaciones personales, errores de interpretación, incoherencias, que afectan la calidad de la investigación”.

O facto da metodologia qualitativa investigar uma diversidade de realidades, sendo o investigador o principal agente na recolha e análise da informação e a fonte de dados o ambiente natural, confere ao processo de pesquisa um carácter de subjetividade. Para Flick (2007, p.69) “en la investigación cualitativa, la persona del investigador tiene una importancia especial. Los investigadores y sus competencias comunicativas son el ‘instrumento’ principal de recogida de datos y de cognición”. Sendo natural que todos os investigadores sejam, em certa medida, vítimas de desvios inerentes ao observador, devem manter uma preocupação constante com o rigor com que desenvolvem a investigação. Para Collier (2005, p.54) “el objetivo ideal es obtener el máximo de fiabilidad y validez para aumentar la calidad de la investigación”.

A triangulação permite a utilização de múltiplas aproximações metodológicas que convergem num conhecimento mais focalizado da realidade social, permitindo, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, confirmar o que converge ou diverge. Para muitos investigadores a triangulação consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados para investigar o mesmo fenómeno de forma a cruzar informação, estabelecer ligações entre resultados obtidos por diferentes métodos e a promover uma melhor compreensão e uma maior reflexão sobre os resultados obtidos, reforçando as descobertas e enriquecendo as interpretações.

Com o intuito de contrastar a informação recolhida e de comprovar a validade e a fiabilidade da informação recolhida, no caso da nossa investigação foi utilizada a **triangulação metodológica**, com recurso à análise legislativa e à análise de conteúdo da informação recolhida mediante as entrevistas, assim como à **triangulação das fontes de dados**, através da conjugação de duas fontes de informação sobre o mesmo objeto de estudo (os estudantes timorenses e os docentes da Universidade de Évora). A triangulação das fontes de dados permite o cruzamento de informação proveniente de múltiplas fontes, possibilita a

verificação de pontos convergentes e divergentes a partir de outras fontes ou ângulos de visão, proporcionando uma minimização de hipotéticos enviesamentos e parcialidades, impedindo que a unilateralidade de um depoimento se possa sobrepor à complexidade da realidade em estudo. A *validação da parte do respondente* foi igualmente utilizada nesta investigação no que respeita as entrevistas aplicadas aos docentes da Universidade de Évora, tendo as transcrições das entrevistas sido enviadas aos cinco docentes e solicitada uma revisão no sentido de adicionar nova informação ou de corrigir alguma informação que tenha ficado menos clara (ver anexo 36). Três docentes responderam ao nosso pedido de revisão (os docentes nº2, 4 e 5).



5.8 APLICAÇÃO DA ENTREVISTA

Antes de iniciarmos a entrevista aos dois grupos de sujeitos participantes no estudo, todos eles adultos, foi apresentada a identificação do investigador, a natureza, objetivos e finalidades da investigação. De modo a acautelar os princípios éticos vigentes em todas as investigações e a evitar situações que pudessem suscitar dúvidas tomámos diligências no sentido de obter o consentimento informado dos participantes, assim como a preservação da confidencialidade dos dados disponibilizados, tendo-lhes sido solicitado que declarassem o seu consentimento por escrito, incluindo autorização para que a entrevista fosse gravada por meio de um gravador áudio (ver anexo 37). A este respeito já em 1995 Stake afirmava que “the researcher has an obligation to think through the ethics of the situation and to take the necessary steps prior to requesting access and permissions” (Stake, 1995, p.58).

Consideramos que o facto de termos garantindo a confidencialidade das respostas terá contribuído para que os entrevistados respondessem com maior liberdade e à-vontade às questões apresentadas, assim como o facto de termos adotado uma postura de interesse em conhecer e compreender a experiência particular de cada entrevistado, “antes que examinar, interrogar o juzgar” (Martínez Bonafé, 1998, p.44).

As entrevistas aos estudantes foram realizadas entre os dias 18 e 25 de Junho de 2019, e aos professores entre os dias 25 de Junho e 19 de Setembro de 2019, estando presentes no local apenas a investigadora e o entrevistado. A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, tendo oscilado entre 1 hora e 09 minutos e os 1 hora e 43 minutos com os estudantes e os 56 minutos e 1 hora e 23 minutos com os docentes. Os entrevistados foram codificados com a letra (**E**) para os estudantes e (**D**) para os docentes e numerados conforme a sequência da realização das entrevistas a fim de assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.

Todas as entrevistas foram gravadas por meio de áudio, o que proporcionou ao entrevistador um registo exato das palavras de cada entrevistado, evitando a perda de dados relevantes e distorções de informação e permitindo que o investigador se concentrasse nas palavras dos entrevistados sem a preocupação de anotar todas as palavras. Tal como sugere Gil (2008, p.119), a gravação, “o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”, deve ser complementada com anotações referentes à comunicação não-verbal – gestos, atitudes, expressões e inflexões de voz, sempre que se considere necessário para análise posterior, o que se verificou necessário em alguns momentos. Depois da entrevista a investigadora disponibilizou tempo para registar as ideias e impressões que considerou relevantes e que não tendo sido verbalizadas não ficaram registadas na gravação áudio, fazendo o que Valles Martínez (2002) denomina de *post-interview debriefing*. Também Stake (1995, p.66) refere que “within a few hours of the interview, the researcher should prepare a written facsimile, with key ideas and episodes captured”.

A gravação permitiu-nos transcrever na íntegra o conteúdo dos discursos e efetuar a codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior. A organização dos dados obtidos através das entrevistas revelou-se crucial para a posterior (re)leitura e análise dos mesmos, permitindo-nos encontrar sentido na informação obtida.

5.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DAS ENTREVISTAS

5.9.1 TRANSCRIÇÃO DE DADOS

A transcrição de dados, entendida como parte da organização e da administração de dados qualitativos, consiste numa das formas mais utilizadas de reproduzir entrevistas em formato de texto, construindo uma nova realidade com o texto produzido. A transcrição envolve um conjunto de aspetos que não devem ser descurados pelo investigador como a precisão, a validade, a fidelidade e a interpretação dos dados. Sánchez-Gómez *et al.* (2017b, p.53) definem a transcrição para texto dos dados originais obtidos pelo investigador, habitualmente através de gravação áudio, como um “proceso lento y mecánico que pone a prueba la minuciosidad de las personas que realizan la investigación”. Os autores (2017b) consideram que não existe um sistema de transcrição *standard*, apresentando contudo algumas recomendações, nomeadamente transcrever todo o discurso com a exatidão que a pergunta de investigação requer, de forma o mais fiel possível à informação recolhida, deixando margem para anotações necessárias. Esta fase requer do investigador o contacto direto e intenso com o material de campo e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais, torná-las operacionais e passíveis de ser interpretadas. A transcrição de dados textuais envolve uma mudança de meio e, consequentemente, algum grau de interpretação, procedimento que exige planeamento prévio e cuidado relativamente aos níveis de transcrição. Também Amado e Ferreira (2013) referem a importância da fidelidade absoluta ao discurso do entrevistado para uma interpretação correta do seu discurso, defendendo a necessidade de ter em atenção, para além das palavras usadas, aspetos como as pausas e o tom de voz utilizado, atenção que requer várias escutas da gravação. A falta de precisão na transcrição poderá levar à descontextualização das ideias e, por conseguinte, à falta de compreensão do conteúdo, em parte ou na sua totalidade. Também Valles Martínez (2002) defende que, para colmatar eventuais falhas de precisão, o investigador deve recorrer à gravação áudio múltiplas vezes durante o processo de transcrição, assim como no fim da transcrição, comparando os dados primários originalmente recolhidos com o documento escrito produzido, que constitui um documento secundário.

De forma a facilitar o tratamento e a análise dos dados recolhidos não deve ser prolongado o intervalo de tempo entre a realização da entrevista e a respetiva transcrição. No caso da nossa investigação, as entrevistas foram transcritas na íntegra, com base nos registos obtidos através da gravação áudio, mantendo o discurso na primeira pessoa, tornando a transcrição legível para um terceiro, incluindo a explicação de comentários complementares do entrevistador, impressões ou emoções que transpareceram durante a entrevista, sempre que necessário.

As 13 entrevistas tiveram a duração total aproximada de 17 horas e a sua transcrição, realizada durante os meses de Julho e de Setembro de 2019, totaliza 368 páginas de texto, 241 páginas respeitantes às entrevistas dos estudantes e 127 páginas referentes às entrevistas dos docentes da Universidade de Évora. Dado o volume obtido com as respetivas transcrições considerámos pertinente anexar as mesmas à tese, na versão em CD.

5.9.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

A análise e interpretação de informação qualitativa representa um trabalho complexo devido à grande heterogeneidade da informação com que se trabalha e à carência de procedimentos precisos e concretos (Aires, 2015), assim como ao volume de informação recolhida, no caso da nossa investigação, mais de 350 páginas de transcrição. A análise de dados na investigação qualitativa desdobra-se em três etapas: *pré-análise; exploração do material ou codificação e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. A etapa da *pré-análise*, considerada fundamental para a organização de dados propriamente dita, compreende a transcrição para texto dos dados originais obtidos pelo investigador e uma primeira leitura dos mesmos. Na fase de *exploração do material ou codificação* procede-se à transformação e codificação de dados e finalmente, a fase de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* permite obter resultados, relacionar os resultados obtidos ao escopo teórico e verificar conclusões (Bardin, 2002).

Para a análise dos dados utilizámos o software Atlas Ti¹³², software que nos permitiu guardar as 13 transcrições, enquanto documentos primários, separar os elementos constitutivos do texto de forma a gerar códigos e posteriormente estabelecer relações entre os códigos, definindo categorias conceptuais ou famílias de códigos. Terminado o processo de transcrição das 13 entrevistas, que constituem os documentos primários da investigação, procedemos à *leitura flutuante* dos documentos transcritos (Bardin, 2002), leitura em que surgem questões norteadoras em função do enquadramento teórico realizado e em que o investigador prepara os indicadores que orientarão a interpretação. Marconi e Lakatos (2003) denominam esta leitura de *exploratória ou pré-leitura*, considerando-a uma leitura de sondagem cujo objetivo é a localização de informações, antes de se começar uma análise intensiva da informação.

Após uma *leitura flutuante* do discurso dos entrevistados iniciámos a *análise* propriamente dita, procedendo a uma segunda leitura, mais aprofundada, denominada por Marconi e Lakatos (2003) de *leitura seletiva*. A segunda leitura permitiu-nos proceder à organização sistemática da informação, dividindo-a em unidades manipuláveis, selecionando a informação pertinente da que pode ser considerada acessória e identificando os fatores-chave que permitam responder à pergunta de investigação, ou seja, procedendo a uma análise de conteúdo.

5.9.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise das entrevistas assume habitualmente a forma de análise de conteúdo, instrumento de pesquisa científica metódico e exigente (De Oliveira, 2008) em que cabe ao investigador realizar inferências a partir dos dados obtidos de forma a obter uma visão o mais completa possível da realidade em estudo. De acordo com Ramos e Salvi (2009, p.2) a análise de conteúdo é utilizada para “desvelar o que está oculto no texto”, mediante decodificação da mensagem, conforme podemos observar na figura 16:

¹³² Para uma correta utilização do Atlas.ti procurámos vídeos tutoriais, referenciados nas Referências Bibliográficas – Atlas.ti, como o vídeo “Introducción al Atlas.ti”, por Neringa Kalpokaite, Gerente para Europa de Formación y Cooperación de ATLAS.ti.

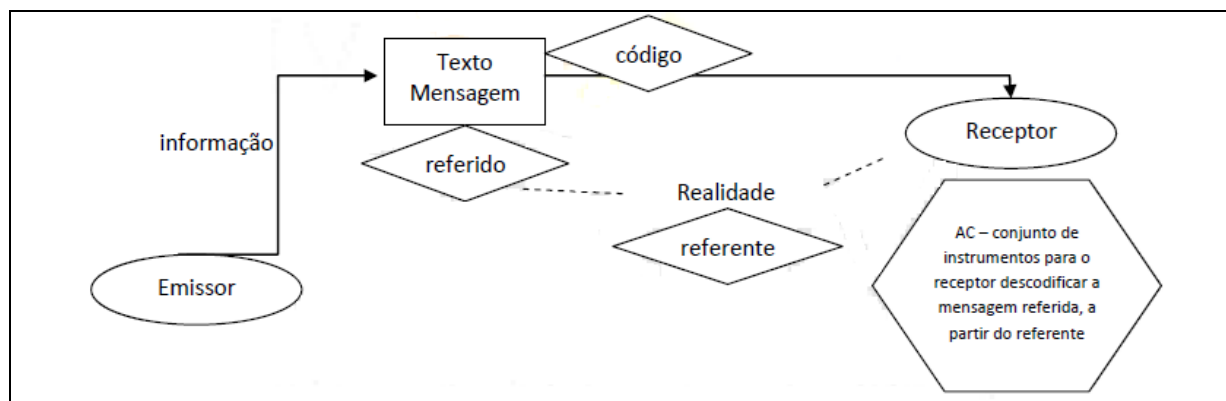


Figura 16: Esquema de Comunicação na Análise de Conteúdo

Fonte: Ramos e Salvi (2009, p.2)

A análise de dados na investigação qualitativa consiste na identificação, organização e classificação de dados textuais não estruturados em dados estruturados passíveis de ser interpretados, em unidades de análise habitualmente denominadas de **categorias**. Moraes (1999) considera que o processo de categorização deve ser entendido como um processo de redução de dados de forma a facilitar a análise da informação, com as categorias a representar o resultado de um esforço de síntese, destacando os aspetos mais importantes do discurso. Para Simons (2011, p.167) “cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorias o ideias, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando. Somos claramente nosotros quienes damos sentido”. Contudo, a codificação não é um processo simples, dificuldade para a qual Coller (2005, p.90) adverte, referindo que “codificar es complejo y requiere invertir tiempo y energias. Es, ademas, una actividad arriesgada. Si la codificación no se hace adecuadamente se corre el riesgo de producir categorias poco útiles para el análisis”.

No caso específico deste estudo recorremos à técnica de análise de conteúdo para realizar o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas (quer dos estudantes quer dos docentes), descrevendo, analisando e interpretando o discurso dos entrevistados, procurando compreender os fenómenos segundo a sua perspetiva. Após uma leitura atenta das transcrições das entrevistas a informação recolhida foi agrupada em categorias, naquilo que Bardin (2002, p.37) define de análise categorial, “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Num primeiro momento foram gerados diversos códigos, reduzidos, posteriormente, ao número final de 43 códigos para os estudantes e 27 códigos para os docentes, organizados em 7 categorias, atribuídos de acordo com o enfoque descritivo-interpretativo seguido na investigação. O nosso sistema de categorias começou a ser definido de acordo com a revisão bibliográfica, o enquadramento teórico realizado e as questões de investigação, tendo sido definido um conjunto de categorias *apriori*, que sofreram alguns ajustes considerados necessários após a coleta de dados, de acordo com as informações apresentadas pelos entrevistados, naquilo a que Bardin (2002) denomina de *categorização emergente*.

Na análise de conteúdo importa ter em conta o facto dos dados chegarem ao investigador em estado bruto, cabendo-lhe a árdua tarefa de processar a informação de forma a responder às questões de investigação traçadas. “Los datos, en sí mismos no pueden alcanzar conclusiones sobre la realidad estudiada, son material “en bruto” que debemos refinar para obtener resultados en las investigaciones” (Sánchez-Gómez *et al.*, 2017b, p.53). Contudo, é natural que haja uma interpretação pessoal do investigador relativamente aos múltiplos significados de uma mensagem, com o investigador a fazer uma leitura influenciada pelas suas crenças, experiências e vivências, numa “interpretação [que] nunca será absoluta e única” (Costa e De Souza, 2016, p.vi).

5.9.4 CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO

Diversos autores como Moraes (1999), Bardin (2002), De Oliveira (2008), Amado, Costa e Crusoé (2013) e Richardson (2015) defendem que ao categorizar o investigador deve ter o cuidado de assegurar que as categorias obedecem a um conjunto de critérios, entre os quais se inclui a *validade ou pertinência, exaustividade, homogeneidade, exclusão mútua, objetividade e consistência* e, finalmente, *produtividade*, critérios que consideramos que as 7 categorias definidas nesta investigação cumprem. Uma característica básica de qualquer categorização deve ser a validade do conjunto de categorias definido, devendo este ser adequado e pertinente relativamente ao quadro teórico definido, às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa e às questões norteadoras. A validade ou pertinência exige que todas as categorias criadas sejam significativas, ao mesmo tempo que todos os aspetos significativos do conteúdo investigado estejam representados nas categorias. A validade de uma investigação está diretamente relacionada com a capacidade de chegar a conclusões corretas e adequadas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a outros grupos semelhantes (Richardson, 2015). Um segundo critério a ser atendido na categorização é o da *exaustividade das* categorias. Cada conjunto de categorias deve ser exaustivo no sentido de abranger todos os itens relevantes, todas as unidades de análise. Para além de serem válidas e suficientemente abrangentes de modo a possibilitar a inclusão de todos os dados significativos, as categorias precisam também de ser *homogéneas*, considerando que para definir uma categoria é necessário haver uma só dimensão de análise, um único princípio ou critério de classificação, uma clara separação entre os temas a serem trabalhados. Garantida a exaustividade e a homogeneidade, o investigador deve assegurar que cada elemento possa ser classificado apenas numa categoria, seguindo o critério de exclusão mútua, sendo que cada elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria. Se a definição das categorias for bem definida, se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem claros não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas e os elementos serão codificados da mesma forma, mesmo quando submetidos a análises diferentes (*objetividade*). De forma a garantir que a investigação é pautada também pela *consistência* é necessário ter em conta o papel subjetivo do investigador, assim como as observações do contexto social e interpessoal e ter em conta a capacidade de replicar o estudo em múltiplos contextos e com múltiplos participantes. O critério de *objetividade e consistência*, estreitamente relacionado com o critério de exclusividade, define que quando

um conjunto de categorias é objetivo as regras de classificação são explicitadas com clareza de modo a que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise. Nestas condições, ao categorizar as mesmas unidades de conteúdo diferentes investigadores deverão chegar a resultados semelhantes. Por fim, um conjunto de categorias é considerado produtivo quando fornece resultados férteis em hipóteses novas e em dados exatos (*produtividade*).

5.9.5 CRITÉRIO DE CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICO

No caso específico desta investigação optámos por uma análise de conteúdo utilizando o critério de categorização *semântico*, ou seja, identificando como unidade de análise as categorias temáticas, o seu sentido e pertinência relativamente ao tema sob investigação. Segundo Bardin (2002, p.105) fazer uma análise temática “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”. A análise temática é geralmente utilizada como unidade de registo para estudar opiniões, atitudes, valores, crenças, motivações ou expectativas. Inicialmente procedemos a uma *análise vertical*, debruçando-nos sobre cada sujeito individualmente e posteriormente procedemos a uma *análise horizontal* analisando cada tema de acordo com a forma como cada inquirido o abordou. A definição de categorias de análise foi crucial na medida em que nos permitiu inventariar e sistematizar a informação de forma a fazer inferências sobre a mesma e a interpretar os dados obtidos. Como salienta Bardin (2002) é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido ao material.

5.10 TRATAMENTO DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Terminada a leitura e categorização dos dados procedemos à *terceira fase* do processo de análise do conteúdo, o *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Bardin (2002) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar e sistematizar informação e testemunhos que apresentam um certo grau de complexidade e profundidade, o que acontece com as *entrevistas semiestruturadas*, utilizadas no âmbito desta investigação. Nesta fase cabe ao investigador interpretar os resultados brutos tentando inferir o sentido que se encontra por trás dos mesmos, tornando-os válidos e significativos, retomando as ideias apresentadas no marco teórico, uma vez que é a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica que dará sentido à interpretação (Câmara, 2013).

Para além de investir tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, cabe ao investigador a tarefa de não limitar a sua análise de conteúdo à descrição, procurando atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens e apresentar os resultados de forma transparente e cuidadosa, uma vez que é geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e dos seus resultados. A interpretação dos resultados relaciona-se com a procura de compreensão, o que no caso de uma pesquisa qualitativa se traduz num maior nível de profundidade, não só sobre os conteúdos diretamente apresentados pelos entrevistados como também sobre os conteúdos latentes, procurando captar sentidos implícitos. No caso desta investigação a interpretação foi feita através da exploração dos significados expressos e da sua contextualização nas categorias de análise definidas, com o objetivo de compreensão dos fenómenos investigados.

Em suma, para o tratamento e análise de conteúdo das entrevistas seguimos as seguintes etapas:

1.º Pré-análise: Audição integral de cada entrevista e respetiva transcrição para registo escrito, que constitui o *corpus* da pesquisa;

2.º Etapa da codificação e categorização: Seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificando categorias e subcategorias, classificando, agregando e categorizando;

3.º Descrição: Construção de grelhas com as categorias para análise do *corpus* das entrevistas (ver quadro 22);

4.º Sistematização, tratamento e interpretação dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos inicialmente definidos. A interpretação dos dados por parte do investigador é fundamental, devendo este ser capaz de “mantener com claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1999, p.21), construindo um novo discurso, interpretativo.

5.10.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA INVESTIGAÇÃO: A UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Antes de iniciarmos a análise dos dados propriamente dita, e uma vez que a recolha de dados teve lugar numa Instituição de Ensino Superior portuguesa – a Universidade de Évora – consideramos pertinente fazer uma breve apresentação desta Instituição.

A Universidade de Évora fica localizada em Évora, cidade portuguesa pertencente à zona sul do país, tal como podemos observar nas seguintes figuras:



Figura 17: Localização da Instituição de Ensino Superior onde decorreu a investigação
Fonte: mapa-portugal <https://www.eurodicat.com.br/mapa-de-portugal>



Figura 18: Claustros da Universidade de Évora
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Universidade_de_%C3%89vora_-_Claustro_geral_dos_Estudos_\(1\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Universidade_de_%C3%89vora_-_Claustro_geral_dos_Estudos_(1).jpg)

A Universidade de Évora apresenta a seguinte organização:

Quadro 20: Organização da Universidade de Évora

Universidade de Évora ¹³³	
	
Lema	"Honesto estudo com longa experiência misturado"
Fundação	1559: Universidade do Espírito Santo 1973: Instituto Universitário de Évora 1979: Universidade de Évora
Tipo de Instituição	Pública
Localização	Évora
Reitor(a)	Ana Costa Freitas (2014 até ao momento)
Vice-reitor(a)	Ausenda de Cáceres Balbino, Cesaltina Maria Pacheco Pires, Soumodip Sarkar e António José Estevão Grande Candeias
Página oficial	http://www.uevora.pt/

Fonte: Adaptado de <http://www.uevora.pt/> a 24-02-2020.

BREVE HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ¹³⁴

A Universidade de Évora foi fundada 01 de Novembro de 1559 pelo Cardeal D. Henrique, Arcebispo de Évora, mais tarde Rei de Portugal, tendo sido a segunda Universidade fundada em Portugal, dois anos depois da Universidade de Coimbra. Foi instituída por bula do Papa Paulo IV, como Universidade do Espírito Santo e entregue à Companhia de Jesus, que a dirigiu durante dois séculos. Em 1759 foi encerrada por ordem do Marquês do Pombal, aquando da expulsão dos Jesuítas.

Em 1973, por decreto do então ministro da Educação, José Veiga Simão, foi criado o Instituto Universitário de Évora, assinalando o ressurgimento da Universidade de Évora. Apesar de algumas dificuldades, o Instituto Universitário de Évora começou as atividades letivas no dia 10 de Novembro de 1975 com os cursos de Engenharia Zootécnica e Engenharia Biofísica. Em 1979 o Instituto Universitário dava lugar à Universidade de Évora, Instituição que recebeu três anos depois autonomia administrativa e financeira.

A Universidade de Évora¹³⁵ encontra-se classificada há 30 anos como Património Mundial da UNESCO, pelo seu contexto histórico de elevado valor. Universidade

¹³³ Informação disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_%C3%89vora

¹³⁴ Informação disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_%C3%89vora; https://www.uevora.pt/conhecer/a_universidade; <https://www.bib.uevora.pt/Arquivo/Historia-da-Universidade>

transdisciplinar, com uma oferta formativa permanentemente atualizada, oferece cursos em todas as áreas do Conhecimento: Artes, Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia.

De acordo com a informação fornecida pela própria Instituição¹³⁶, a Universidade de Évora tem por missão:

- A produção de conhecimento através da investigação científica e artística, a experimentação e o desenvolvimento tecnológico e humanístico;
- A socialização do conhecimento, proporcionando à população estudantil tradicional bem como à população laboral, a qualificação académica através de cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, de cursos de formação *ad hoc* e da formação informal ao longo da vida;
- A transmissão do conhecimento à comunidade com vista à inovação e à competitividade empresarial, bem como à modernização dos serviços públicos e ao desenvolvimento social e cultural da comunidade no seu todo.

A Universidade de Évora¹³⁷ perspetiva-se relativamente à Região em que se insere, o Alentejo, elegendo-a como alvo preferencial do seu esforço de socialização do conhecimento, à Europa comunitária com a qual partilha idênticos valores humanos, culturais e científicos, às regiões vizinhas com as quais prioritariamente estabelecerá parcerias estratégicas, e aos países lusófonos aos quais procurará estender a sua missão, não esquecendo, ao mesmo tempo, que a preparação dos estudantes deve, sempre, ter em consideração o “mundo” global em que hoje vivemos, informação disponível na mensagem da Reitoria aos novos alunos (disponível nos anexos - ver anexo 38).

A Instituição recebeu em 2019¹³⁸ o maior número de sempre de estudantes internacionais, cerca de 600 estudantes, oriundos de 22 países. O crescente interesse pela Universidade de Évora é justificado em parte pelo esforço de divulgação que tem sido feito nos últimos anos (...) bem como pelo estabelecimento de múltiplas ligações com outros países e instituições. A esta dimensão soma-se ainda a criação de serviços dedicados ao estudante, resultado do contínuo desenvolvimento de mecanismos internos que potenciam um melhor atendimento aos candidatos e uma maior proximidade com os estudantes.

A Universidade de Évora foi alvo de uma avaliação por parte da Agência A3ES, tendo passado com distinção, recebendo acreditação pelo período máximo: seis anos. O relatório final da Comissão de Avaliação Externa refere que a Instituição “dá globalmente cumprimento, tanto em relação à sua organização como ao seu funcionamento”. Os pontos fortes identificados pela A3ES são, entre outros, “a oferta formativa acreditada, adequada à missão universitária da UÉvora; o ambiente de ensino-aprendizagem assente na relação interpessoal professor-estudante; a relevante atividade científica (...) de que resulta um número assinalável de artigos científicos em colaboração com investigadores de todo o mundo; o corpo docente estável, qualificado (...); a diversidade e abrangência da

¹³⁵ Informação disponível em https://www.oferta.uevora.pt/concursos_estudantes_internacionais/doutoramentos

¹³⁶ Informação disponível em <https://www.uevora.pt/conhecer/Missao-Visao-e-Valores>

¹³⁷ Informação disponível em <https://www.uevora.pt/conhecer/Missao-Visao-e-Valores>

¹³⁸ Informação disponível em [https://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/\(item\)/27985](https://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/(item)/27985)

cooperação com instituições prestigiadas de ensino superior e investigação, tanto ao nível nacional como internacional (...).”

ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO¹³⁹

A Universidade de Évora encontra-se organizada em quatro Escolas – *Escola de Artes, Escola de Ciências e Tecnologia, Escola de Ciências Sociais* e *Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus* –, 23 Departamentos e o Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Quadro 21: Escolas e Departamentos da Universidade de Évora

Escola de Artes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamento de Arquitetura ▪ Departamento de Artes Cénicas ▪ Departamento de Artes Visuais e Design ▪ Departamento de Música
Escola de Ciências e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamento de Biologia ▪ Departamento de Desporto e Saúde ▪ Departamento de Engenharia Rural ▪ Departamento de Física Departamento de Fitotecnia ▪ Departamento de Geociências ▪ Departamento de Informática ▪ Departamento de Matemática ▪ Departamento de Medicina Veterinária ▪ Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento ▪ Departamento de Química Departamento de Zootecnia
Escola de Ciências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamento de Economia ▪ Departamento de Filosofia ▪ Departamento de Gestão ▪ Departamento de História ▪ Departamento de Linguística e Literaturas ▪ Departamento de Pedagogia e Educação ▪ Departamento de Psicologia ▪ Departamento de Sociologia
Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Departamento de Enfermagem
Instituto de Investigação e Formação Avançada	

Fonte: Elaboração própria.

5.10.2 ANÁLISE DOS DADOS COM RECURSO AO ATLAS.TI

Neste ponto retomamos as questões que serviram de ponto de partida a esta investigação:

– **Em que medida receber formação nas Instituições de Ensino Superior portuguesas contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste, especificamente de docentes do Ensino Superior?**

– **Em que medida esta política de cooperação entre Timor e Portugal contribui para a construção da identidade nacional de Timor?**

¹³⁹ Informação disponível em https://www.uevora.pt/conhecer/escolas_iifa_departamentos

Definimos como objetivo geral:

– **Analisar o papel dos programas de cooperação bilateral que permitem aos docentes do Ensino Terciário timorense estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas como modelo de qualificação de quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento.**

Com o apoio do programa Atlas.Ti os dados obtidos através das duas fontes de dados foram lidos, codificados e interpretados pela investigadora no sentido de ser possível demonstrar a validade das conclusões obtidas, demonstrando que estas são “dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas” (Gil, 2008, p.176). Os documentos primários foram organizados em 2 Unidades Hermenêuticas, uma para os estudantes, composta por 8 documentos primários, e uma para os docentes, composta por 5 documentos primários. A Unidade Hermenêutica 1 inclui 8 documentos primários, 43 códigos, 25 memos, 7 famílias de códigos (ou categorias) e uma vista de rede, tal como podemos observar na figura 19:

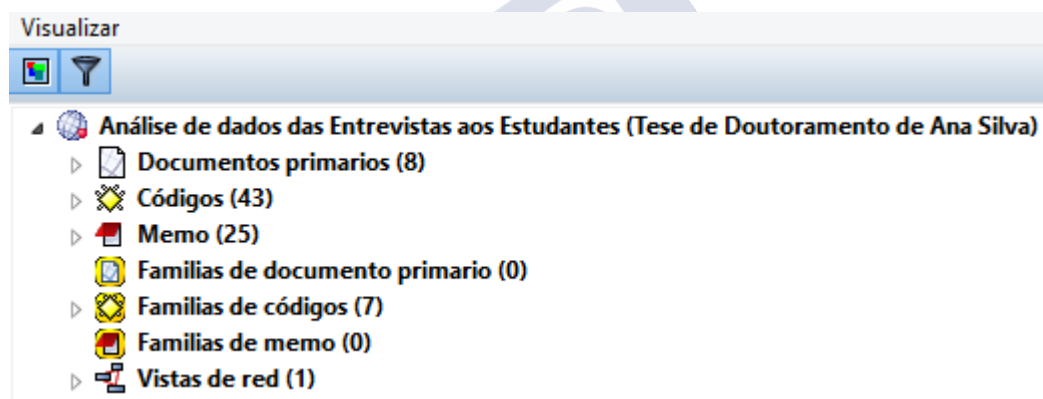


Figura 19: Explorador de objeto da Unidade Hermenêutica 1

Fonte: Elaboração própria.

A Unidade Hermenêutica 2 inclui 5 documentos primários, 27 códigos, 18 memos, 7 famílias de códigos (ou categorias) e uma vista de rede, dispostos na figura 20:

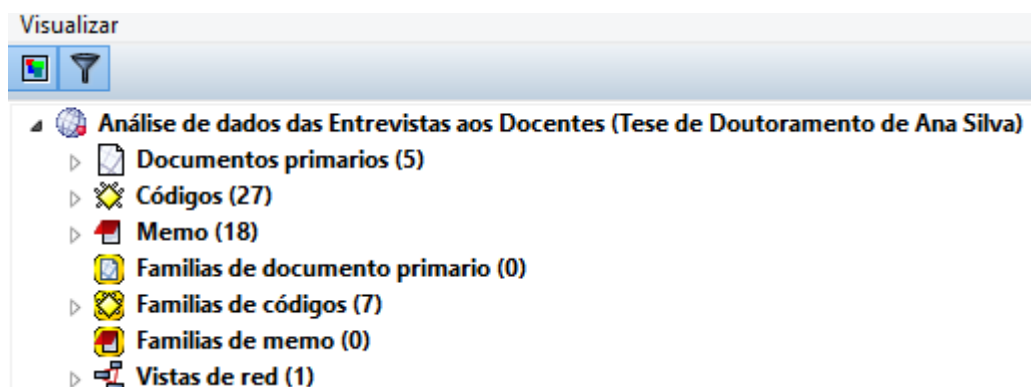


Figura 20: Explorador de objeto da Unidade Hermenêutica 2

Fonte: Elaboração própria.

Os documentos primários e respetivo número de citações que compõem cada Unidade Hermenêutica são apresentados nas figuras 21 e 22:

Id	Nombre	Medios	Citas
P 1	Transcrição da Entrevista nº1 (Mestrado Zootecnia).doc	Texto rico	149
P 2	Transcrição da Entrevista nº2 (Doutoramento Gestão).doc	Texto rico	114
P 3	Transcrição da Entrevista nº3 (Doutoramento Gestão).doc	Texto rico	132
P 4	Transcrição da Entrevista nº4 (Mestrado Estatística).doc	Texto rico	104
P 5	Transcrição da Entrevista nº5 (Doutoramento Ciências Agrárias e Ambientais)...	Texto rico	122
P 6	Transcrição da Entrevista nº6 (Doutoramento Sociologia).doc	Texto rico	107
P 7	Transcrição da Entrevista nº7 (Doutoramento Sociologia).doc	Texto rico	107
P 8	Transcrição da Entrevista nº8 (Mestrado Supervisão Pedagógica).doc	Texto rico	120

Figura 21: Documentos primários da Unidade Hermenêutica 1 e respetivas citações

Fonte: Elaboração própria.

Id	Nombre	Medios	Citas
P 1	Transcrição Entrevista Docente 1 (Departamento Gestão).doc	Texto rico	83
P 2	Transcrição Entrevista Docente 2 (Departamento Sociologia).doc	Texto rico	81
P 3	Transcrição Entrevista Docente 3 (Departamento Economia).doc	Texto rico	77
P 4	Transcrição Entrevista Docente 4 (Departamento Gestão).doc	Texto rico	66
P 5	Transcrição Entrevista Docente 5 (Departamento Pedagogia e Educação).doc	Texto rico	75

Figura 22: Documentos primários da Unidade Hermenêutica 2 e respetivas citações

Fonte: Elaboração própria.

Nas figuras 23 e 24 apresentamos alguns momentos de análise de dois documentos primários, o primeiro pertencente à Unidade Hermenêutica 1 e o segundo à Unidade Hermenêutica 2:

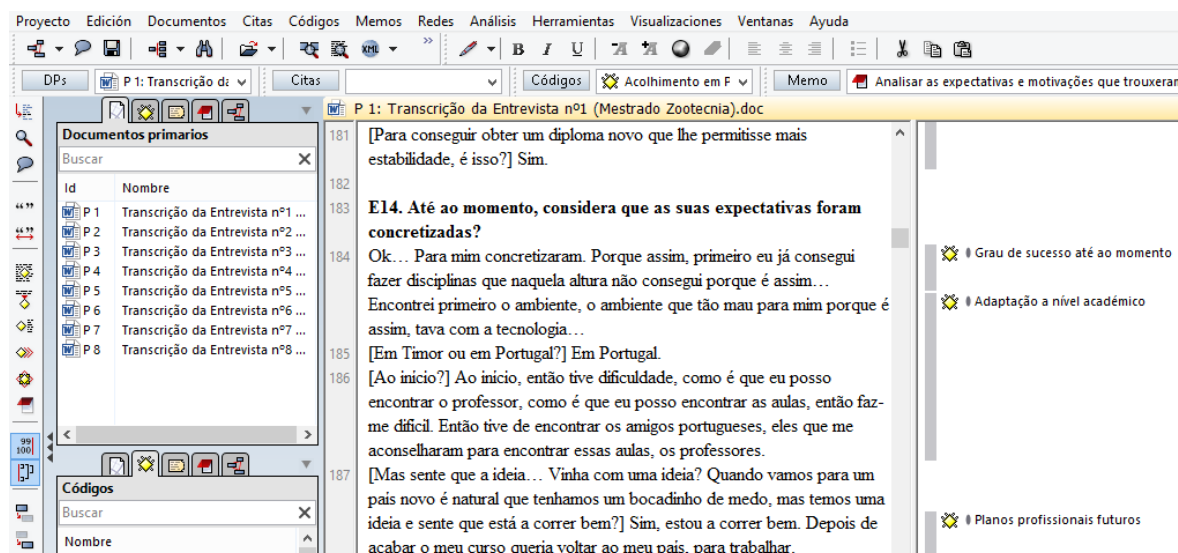


Figura 23: Exemplo de um momento de análise do documento primário nº1, Unidade Hermenêutica 1
Fonte: Elaboração própria.

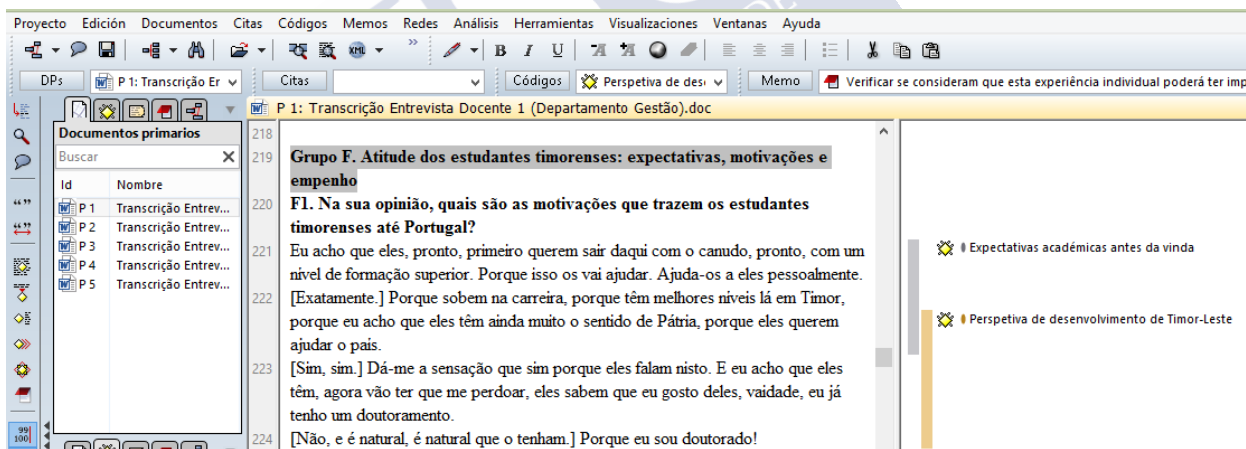


Figura 24: Exemplo de dois momentos de análise do documento primário nº1, Unidade Hermenêutica 2
Fonte: Elaboração própria.

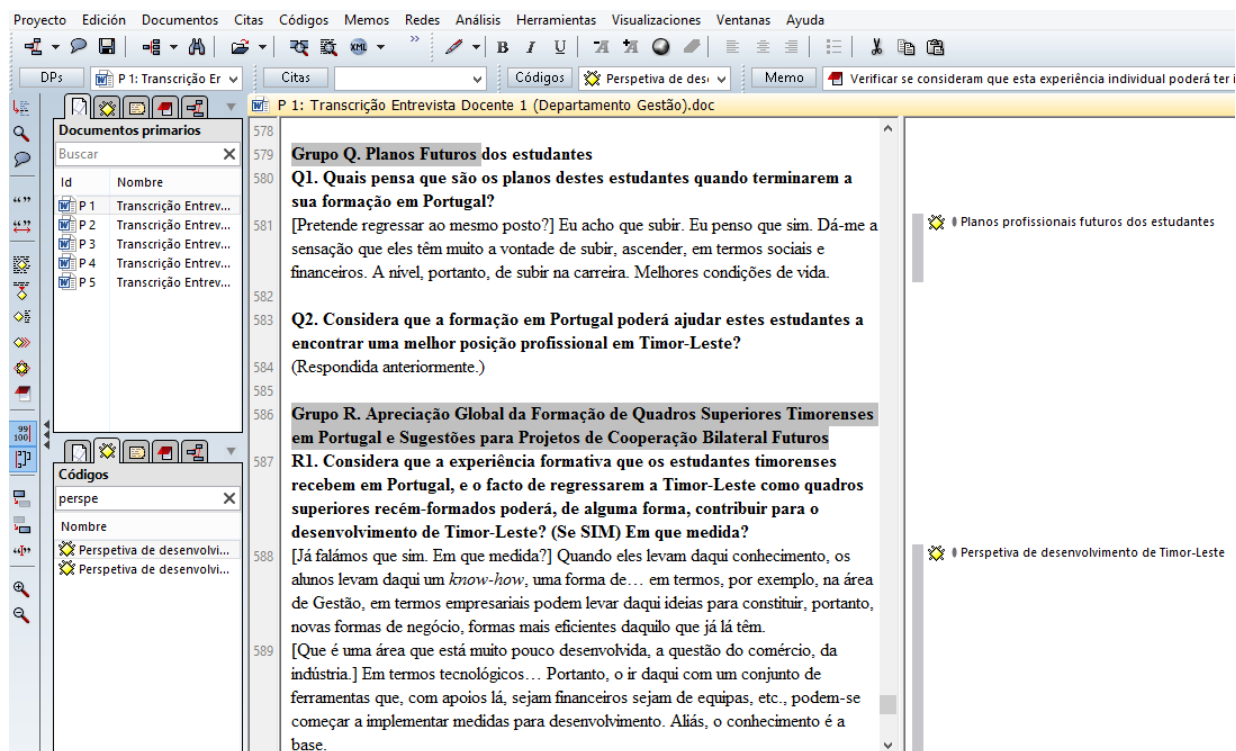


Figura 24 (cont.): Exemplo de dois momentos de análise do documento primário nº1, Unidade Hermenêutica 2

Fonte: Elaboração própria.

Através de uma leitura atenta de cada uma das transcrições dos 13 documentos primários, a investigadora foi atribuindo códigos às citações mais relevantes. Depois de uma primeira codificação de todos os documentos primários a investigadora procedeu a uma segunda leitura e ao ajuste ou fusão de alguns códigos, quando necessário. Nas figuras 25 e 26 apresentamos a lista final de códigos definidos para cada Unidade Hermenêutica, num total de 43 códigos para a Unidade Hermenêutica 1 e de 28 códigos para a Unidade Hermenêutica 2:

Códigos	Edición	Miscelánea	Imprimir	Visualizar	Buscar
Familias	Nombre	Fundamentado	Creado	Modificado	
✖	Acolhimento em Portugal	10	02/09/2019 ...	03/09/2019 ...	
✖	Acordos entre IES de Timor e de Portugal	6	02/09/2019 ...	30/09/2019 ...	
✖	Adaptação a nível académico	33	29/08/2019 ...	11/10/2019 ...	
✖	Adaptação a nível social	41	31/08/2019 ...	11/10/2019 ...	
✖	Apoio da parte dos colegas	25	02/09/2019 ...	11/10/2019 ...	
✖	Apoio Institucional	58	31/08/2019 ...	11/10/2019 ...	
✖	Aprendizagem da língua portuguesa	16	29/08/2019 ...	30/09/2019 ...	
✖	Associação de estudantes timorenses	15	02/09/2019 ...	30/09/2019 ...	
✖	Atividades extracurriculares e de tempos livres	25	02/09/2019 ...	11/10/2019 ...	
✖	Avaliação geral da experiência formativa em Portugal	16	03/09/2019 ...	10/10/2019 ...	
✖	Bolsa de estudo	50	31/08/2019 ...	10/10/2019 ...	
✖	Caraterísticas de lecionar em Timor	32	03/09/2019 ...	11/10/2019 ...	
✖	Caraterísticas de um bom professor em Timor	9	03/09/2019 ...	03/09/2019 ...	
✖	Classificação das condições institucionais em Portugal	11	02/09/2019 ...	16/09/2019 ...	

Figura 25: Lista de códigos correspondentes à Unidade Hermenêutica 1

Fonte: Elaboração própria.


Famílias	Nome	Fundamentado	Creado	Modificado
 odo	✘ Conclusão do curso	21	02/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Condições da IES timorense em que trabalha	13	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Cooperação entre Timor e Portugal	13	02/09/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Correspondência do curso às expectativas, interesses e necessidades	31	31/08/2019 ...	11/10/2019 ...
	✘ Domínio atual da língua portuguesa	35	02/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Expectativas académicas antes da vinda	9	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Experiência formativa em Portugal	35	31/08/2019 ...	11/10/2019 ...
	✘ Experiência profissional em Timor	46	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Família em Portugal	10	31/08/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Formação de quadros superiores timorenses em Portugal	11	03/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Formação em língua portuguesa em Portugal	10	31/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Grau de sucesso até ao momento	17	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Habilitações académicas	41	29/08/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Identidade Nacional de Timor	7	02/09/2019 ...	03/09/2019 ...
	✘ Início do curso	9	16/09/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Línguas que domina	22	29/08/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Modelo de avaliação	12	31/08/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Mosaico linguístico na IES em Timor	21	02/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Perfil Pessoal	48	04/09/2019 ...	30/09/2019 ...
	✘ Perspetiva de desenvolvimento futuro de Timor-Leste	25	03/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Perspetiva de desenvolvimento individual enquanto docentes	21	03/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Planos profissionais futuros	29	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Preparação prévia para estudar em Portugal	22	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Razões de escolha para estudar em Portugal	29	29/08/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Relações entre Timor e a CPLP	17	02/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Seleção dos candidatos	30	29/08/2019 ...	11/10/2019 ...
	✘ Sugestões apresentadas	17	16/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Utilização da língua portuguesa em Timor no contexto académico	7	02/09/2019 ...	10/10/2019 ...
	✘ Utilização da língua portuguesa em Timor no contexto social	9	02/09/2019 ...	16/09/2019 ...

Figura 25 (cont.): Lista de códigos correspondentes à Unidade Hermenêutica 1

Fonte: Elaboração própria.

Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar				
Buscar				
Familias	Nombre	Fundamentado	Creado	Modificado
	✖ Acordos entre IES de Timor de de Portugal	20	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Adaptação a nível académico	26	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Adaptação social a Portugal	16	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Apoio da parte dos colegas	15	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Apoio Institucional	34	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Atitude em sala de aula	23	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Avaliação geral destes projetos de cooperação	7	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Bolsa de estudo	11	08/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Classificação das condições institucionais em Portugal	10	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Conclusão do curso	19	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Conhecimento de Timor	9	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Cooperação entre Timor e Portugal	9	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Correspondência do curso às necessidades de formação	11	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Domínio da língua portuguesa	33	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Expectativas académicas antes da vinda	6	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Expectativas académicas no presente	5	04/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Formação de quadros superiores	10	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Integração nos cursos	15	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Modelo de avaliação	17	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Perfil Profissional	22	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Perspetiva de desenvolvimento de Timor-Leste	24	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Perspetiva de desenvolvimento individual	7	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Planos profissionais futuros dos estudantes	6	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Preparação prévia para estudar em Portugal	8	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Relação com os estudantes timorenses	6	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Seleção de candidatos	9	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...
	✖ Sugestões apresentadas	8	01/10/2019 ...	23/10/2019 ...

Figura 26: Lista de códigos correspondentes à Unidade Hermenêutica 2

Fonte: Elaboração própria.

Os códigos foram depois organizados em 7 categorias de análise, quer para os estudantes quer para os docentes, tal como podemos observar no seguinte quadro:

Quadro 22: Categorias de Análise

CATEGORIAS RELATIVAS AOS ESTUDANTES	CATEGORIAS RELATIVAS AOS DOCENTES
1. Perfil dos Estudantes	1. Perfil Profissional dos Docentes
2. Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos	2. Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos
3. Formação Superior em Portugal	3. Formação Superior em Portugal
4. Integração em Portugal	4. Integração em Portugal
5. Perspetiva de desenvolvimento individual enquanto docentes	5. Perspetiva de desenvolvimento individual enquanto docentes
6. Perspetiva de desenvolvimento futuro de Timor-Leste	6. Perspetiva de desenvolvimento futuro de Timor-Leste
7. Planos profissionais futuros	7. Planos profissionais futuros dos estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Os códigos resultantes da leitura final foram organizados numa vista de rede (disponível nos anexos - ver anexo 39 e 40). Depois da codificação e da organização dos códigos em categorias os dados foram exportados e analisados, categoria a categoria, de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente.

As categorias foram definidas de acordo com os objetivos específicos, como podemos observar no seguinte quadro:

Quadro 23: Correspondência entre as Categorias e os Objetivos Específicos – Estudantes

Período Temporal	Objetivos específicos relativos aos estudantes timorenses	Categorias
Período Pré-Migratório	1. Definir o perfil pessoal dos estudantes timorenses a frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento na Universidade de Évora; 2. Definir o perfil profissional destes estudantes; 3. Indagar qual a sua relação com a língua portuguesa e em que situações a utilizam (a nível profissional e pessoal).	1. Perfil dos Estudantes
Período Pré-Migratório	1. Averiguar como decorreu o processo de seleção e preparação de candidatos; 2. Auscultar quais foram as motivações e expectativas que trouxeram estes estudantes até Portugal.	2. Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos
Período Migratório	1. Apurar que curso frequentam e em que data estimam a sua conclusão; 2. Indagar como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação); 3. Averiguar se consideram que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais; 4. Averiguar se recebem bolsa de estudo, e, em caso afirmativo, em que medida a bolsa contribui para as suas despesas.	3. Formação Superior em Portugal
Período Migratório	1. Verificar como classificam a sua adaptação ao novo contexto social; 2. Verificar como classificam a sua capacidade de integração na Instituição de Ensino Superior; 3. Averiguar como classificam o apoio recebido pelos professores, pelos demais colegas de curso e pela própria Instituição de Ensino Superior.	4. Integração em Portugal
Período Migratório	1. Averiguar em que medida consideram que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.	5. Perspetiva de desenvolvimento individual enquanto docentes
Período Pós-Migratório	1. Inquirir em que medida consideram que esta experiência formativa em Portugal dá resposta às necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e poderá contribuir para o desenvolvimento do país;	6. Perspetiva de desenvolvimento futuro de Timor-Leste
Período Pós-Migratório	1. Apurar quais são as suas aspirações e perspetivas profissionais de futuro; 2. Apurar como é que avaliam a experiência formativa em Portugal até ao momento; 3. Registar sugestões para que estes projetos possam funcionar de forma mais eficaz.	7. Planos profissionais futuros

Fonte: Elaboração própria.

À semelhança da codificação relativa aos estudantes, também relativamente aos docentes as categorias foram definidas de acordo com os objetivos específicos, como podemos observar no seguinte quadro:

Quadro 24: Correspondência entre as Categorias e os Objetivos Específicos – Docentes

Período Temporal	Objetivos específicos relativos aos docentes da Universidade de Évora	Categorias
Perfil Profissional dos Docentes	1. Definir o perfil profissional dos docentes que orientam os estudantes timorenses entrevistados; 2. Explicitar a sua relação com os estudantes timorenses; 3. Estabelecer o grau de conhecimento que possuem sobre Timor-Leste.	1. Perfil Profissional dos Docentes
Período Pré-Migratório	<i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i> 1. Ao processo de seleção e preparação destes estudantes antes de vir para Portugal e o seu contributo para a sua integração na Instituição de Ensino Superior e para o seu sucesso educativo; 2. Às motivações e expectativas que trazem os estudantes timorenses até Portugal.	2. Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos
	<i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i> 1. À definição e adequação dos cursos ao público-alvo, no que respeita os objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação; 2. Ao grau de motivação e empenho que os estudantes apresentam para terminar o curso com sucesso dentro dos prazos estabelecidos; 3. Às bolsas de estudo, à entidade responsável pelo seu pagamento e ao seu contributo para suportar as despesas destes estudantes; 4. À relação dos estudantes timorenses com a língua portuguesa e ao seu domínio da mesma.	3. Formação Superior em Portugal
	1. À capacidade de adaptação destes estudantes ao novo contexto social; 2. À capacidade de integração académica destes estudantes na Instituição de Ensino Superior portuguesa.	4. Integração em Portugal
	1. À mais-valia profissional que a formação em Portugal poderá representar para os estudantes, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.	5. Perspetiva de desenvolvimento individual enquanto docentes
Período Pós-Migratório	<i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i> 1. À correspondência desta modalidade de ajuda com as necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e à sua contribuição para o desenvolvimento do país;	6. Perspetiva de desenvolvimento futuro de Timor-Leste
	2. Às aspirações e perspetivas profissionais futuras destes estudantes; 3. À avaliação que fazem desta modalidade de ajuda; 4. A propostas de recomendações para o futuro.	7. Planos Profissionais Futuros dos estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Nos quadros seguintes apresentamos a informação relativa à data, hora e local de realização das entrevistas aos dois grupos de entrevistados:

Quadro 25: Entrevistas aos Estudantes Timorenses

Estudantes Entrevistados	Data de realização da entrevista	Hora da entrevista	Duração da entrevista	Local de realização da entrevista	Observações da Entrevista
E1	14 de Junho de 2019	19h00-20h45	1 hora e 36 minutos	Colégio dos Salesianos	O estudante manifestou à vontade e interesse em responder às questões. Demonstrou à vontade na compreensão e expressão em língua portuguesa.
E2	18 de Junho de 2019	10h00-11h15	1 hora e 09 minutos	Universidade de Évora	O estudante manifestou interesse em responder às questões. Contudo, demonstrou alguma dificuldade tanto ao nível da compreensão como da expressão em língua portuguesa. Foi necessário repetir ou reformular algumas questões.
E3	18 de Junho de 2019	11h30-13h10	1 hora e 33 minutos	Universidade de Évora	O estudante manifestou à vontade e interesse em responder às questões. Já tinha estudado em Portugal, onde tirou o seu mestrado, e demonstrou à vontade na compreensão e expressão em língua portuguesa.
E4	19 de Junho de 2019	10h00-11h15	1 hora e 09 minutos	Universidade de Évora	O estudante manifestou alguma dificuldade na compreensão das questões, assim como na expressão das suas ideias em língua portuguesa. Foi necessário ajustar a velocidade do discurso e reformular várias questões no decorrer da entrevista. Algumas respostas foram apresentadas de forma confusa e pouco articulada.
E5	20 de Junho de 2019	10h00-11h50	1 hora e 43 minutos	Colégio dos Salesianos	O estudante manifestou à vontade e interesse em responder às questões. Demonstrou bastante à vontade na compreensão e na expressão em língua portuguesa.
E6	20 de Junho de 2019	12h00-13h15	1 hora e 09 minutos	Colégio dos Salesianos	O estudante manifestou à vontade e interesse em responder às questões. Demonstrou compreensão da maioria das questões, embora tenha sido necessário repetir algumas.
E7	24 de Junho de 2019	11h00-12h40	1 hora e 33 minutos	Universidade de Évora	O estudante manifestou à vontade e interesse em responder às questões. Demonstrou à vontade na compreensão e na expressão em língua portuguesa.
E8	25 de Junho de 2019	15h00-16h20	1 hora e 10 minutos	Colégio dos Salesianos	O estudante manifestou à vontade e interesse em responder às questões. Demonstrou bastante à vontade na compreensão e na expressão em língua portuguesa. Uma das disciplinas que leciona em Timor é a língua portuguesa.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 26: Entrevistas aos Docentes da Universidade de Évora

Docente Entrevistado	Data da Entrevista	Hora da Entrevista	Duração da Entrevista	Local de Realização da Entrevista	Observações da Entrevista
D1	25 de Junho de 2019	10h30-11h30	1hora	Universidade de Évora - Pólo do Espírito Santo	Docente do Departamento de Gestão. Orientadora de tese de doutoramento de um estudante timorense. Leciona disciplinas do curso de doutoramento em Gestão (primeiro ano do doutoramento, parte curricular.) Relatou a sua experiência (passada e presente) enquanto docente de disciplinas do curso de doutoramento em Gestão e enquanto orientadora de uma tese de doutoramento de um estudante timorense.
D2	26 de Junho de 2019	17h00-18h00	56 minutos	Universidade de Évora - Pólo do Espírito Santo	Docente do Departamento de Sociologia. Orientador de tese de doutoramento de um estudante timorense. Relatou a sua experiência enquanto orientador de tese de doutoramento de um estudante timorense e enquanto professor de licenciatura de turmas que englobam estudantes desta nacionalidade. Relatou igualmente a sua experiência de trabalho em Timor-Leste, em 2017, no âmbito do Programa ERASMUS.
D3	04 de Julho de 2019	10h45-11h50	1hora e 17 minutos	Universidade de Évora - Pólo do Espírito Santo	Docente do Departamento de Economia. Orientador de uma tese de doutoramento e de uma dissertação de mestrado de dois estudantes timorenses. Relatou a sua experiência enquanto orientador dos dois estudantes timorenses, enquanto docente de disciplinas do mestrado e também a sua experiência de trabalho direta em Timor-Leste, país onde esteve várias vezes desde o ano 2000.
D4	05 de Julho de 2019	10h00-11h15	56 minutos	Universidade de Évora - Pólo do Espírito Santo	Docente do Departamento de Gestão. Membro da Comissão de Curso do Doutoramento em Gestão. Leciona uma disciplina do curso de Doutoramento em Gestão (segundo ano do doutoramento, parte curricular.) Orienta, pela primeira vez, uma tese de doutoramento de um estudante timorense. Relatou a sua experiência enquanto orientador de uma tese de doutoramento de um estudante timorense, enquanto docente de uma disciplina do curso de doutoramento em Gestão e também enquanto membro da Comissão de Curso do Doutoramento.

D5	19 de Setembro de 2019	10h45-12h10	1 hora e 23 minutos	Universidade de Évora - Pólo Pedro da Fonseca	Docente do Departamento de Pedagogia e Educação. Orientador de dissertação de mestrado de uma estudante timorense. Diretor e docente do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica. Relatou a sua experiência presente enquanto docente de disciplinas da licenciatura em Educação Básica que englobam estudantes timorenses e enquanto orientador de dissertação de mestrado de uma estudante timorense.
----	------------------------	-------------	---------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria



5.10.3 CATEGORIA 1 – PERFIL DOS ESTUDANTES/ PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Para identificar cada citação extraída dos documentos primários, utilizámos a seguinte referência: **UH1, E1:55**, **UH** identifica a Unidade Hermenêutica, **E1** identifica o entrevistado (neste caso o Estudante nº1) e **55** o número de citação atribuído pelo Atlas.Ti. No que se refere aos docentes o procedimento foi similar, tendo sido utilizada a referência **UH2, D1:20**, para a Unidade Hermenêutica 2, Docente 2, citação 20.

Cada uma das 7 categorias de análise foi definida de forma a dar resposta a um ou mais objetivos específicos de cada grupo entrevistado. A **categoria 1¹⁴⁰ – Perfil dos Estudantes/Perfil Profissional dos Docentes** – foi estabelecida para dar resposta aos seguintes 6 objetivos específicos, 3 para os estudantes e 3 para os docentes:

ESTUDANTES	<ol style="list-style-type: none">1. Definir o perfil pessoal dos estudantes timorenses a frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento na Universidade de Évora;2. Definir o perfil profissional destes estudantes;3. Indagar qual a sua relação com a língua portuguesa e em que situações a utilizam (a nível profissional e pessoal).
DOCENTES	<ol style="list-style-type: none">1. Definir o perfil profissional dos docentes que orientam os estudantes timorenses entrevistados;2. Explicitar a sua relação com os estudantes timorenses;3. Estabelecer o grau de conhecimento que possuem sobre Timor-Leste.

De forma a dar resposta aos seis objetivos específicos acima apresentados recolhemos e analisámos um conjunto de dados que nos permitem visualizar o perfil dos entrevistados, pessoal e profissional (relativamente aos estudantes timorenses) e profissional (relativamente aos docentes da Universidade de Évora). Consideramos que a apresentação do perfil de ambos os grupos inquiridos nos permitiu ter uma visão mais global e mais contextualizada das informações recolhidas no decorrer das entrevistas. De forma a estabelecer o **perfil pessoal dos estudantes entrevistados** registámos o seu género, idade, distrito de proveniência, se o estudante possui, ou não, dupla nacionalidade (timorense e portuguesa), assim como alguns dados referentes à sua família, nomeadamente a profissão dos pais e o seu nível de escolaridade, dados que nos permitiram definir a sua procedência social. Ao inferir a sua classe social pretendemos analisar até que ponto esta oferta formativa está ao alcance de todos em termos de estratificação social, ou seja, se está disponível para elementos de todas as classes sociais ou apenas para indivíduos pertencentes às classes sociais mais altas. Os **dados pessoais** referentes aos estudantes encontram-se dispostos no quadro 27:

¹⁴⁰ Nesta categoria estão englobados os seguintes 8 códigos referentes aos estudantes: Perfil Pessoal; Habilitações académicas; Experiência profissional em Timor; Línguas que domina; Aprendizagem da língua portuguesa; Utilização da língua portuguesa em Timor no contexto académico; Utilização da língua portuguesa em Timor no contexto social e Domínio atual da língua portuguesa.

Quadro 27: Dados Pessoais dos Estudantes Entrevistados

Estudantes Entrevistados	Género	Idade	Distrito de Proveniência	Possui Dupla Nacionalidade (Timorense e Portuguesa)	Profissão dos Pais	Nível de Escolaridade dos pais
E1	Masculino	35	Dili	Não	São ambos agricultores.	Frequentaram o ensino primário.
E2	Masculino	42	Ermera	Sim	O pai é agricultor e a mãe é dona de casa.	Não estudaram.
E3	Feminino	39	Dili	Sim	O pai é ex-militar e a mãe é dona de casa.	A mãe concluiu o segundo ciclo da Escola Básica. O pai tirou o curso de General e uma pós-graduação em Direito.
E4	Masculino	42	Dili	Não	São ambos agricultores.	Não estudaram.
E5	Masculino	52	Bobonaro	Não	São ambos veteranos da guerra.	Concluíram a quarta classe do Ensino Primário, do tempo português.
E6	Masculino	50	Manufahi	Não	São ambos falecidos.	Não se aplica.
E7	Masculino	48	Baucau	Não	O pai é falecido e a mãe trabalha na agricultura.	Não estudaram.
E8	Feminino	31	Dili	Não	O pai é falecido e a mãe é dona de casa.	Não estudaram.

Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar no quadro 27 seis entrevistados pertencem ao género masculino e dois ao género feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 52 anos. Apenas dois possuem dupla nacionalidade (E2 e E3), timorense e portuguesa. Quatro dos entrevistados são provenientes da capital, Díli, (E1, E3, E4, E8), um do município de Ermera (E2), um de Bobonaro (E5), um de Manufahi (E6) e um de Baucau (E7). A **distribuição dos entrevistados por município** pode ser observada no mapa de Timor-Leste apresentado em seguida:



Figura 27: Distribuição dos entrevistados por Município
Fonte: Adaptado de <httpspt.mapsofworld.comtimor-leste>

No que respeita a sua **classe social**, tendo em conta os resultados obtidos verificamos que os inquiridos, embora pertencendo a uma classe média pela profissão que desempenham, provêm, na sua maioria, de famílias cujos pais são agricultores. Seis progenitores têm como principal sustento a agricultura e três mães desempenham o papel de donas de casa. A exceção é o caso dos entrevistados 3 e 5, cujos pais são ex-militares ou veteranos de guerra. Quatro dos progenitores já faleceram (E6, E7 e E8).

No que se refere ao **nível de escolaridade dos pais**, dos oito entrevistados quatro afirmaram que os pais não frequentaram a escola (E2, E4, E7 e E8) e quatro frequentaram o Ensino Primário (E1 e E5). No caso do Estudante nº3 a mãe concluiu o segundo ciclo e o pai tirou o curso de General e de pós-graduação em Direito.

Para além de definir o perfil pessoal dos estudantes entrevistados interessa-nos definir também o seu **perfil profissional**, nomeadamente as habilitações académicas que possuem, assim como o país, Instituição de Ensino Superior (IES) e ano em que concluíram a sua formação prévia. Os dados relativos às **habilitações académicas dos estudantes** são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 28: Habilitações Académicas dos Estudantes Entrevistados

Estudantes Entrevistados	Grau que possui	País onde completou a formação	Instituição onde completou a formação	Ano de conclusão do curso	Observações relativamente ao curso
E1	Licenciatura em Ciências Agrárias	Timor-Leste	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosae	2010	Curso lecionado em português numa cooperação entre a Fundação das Universidades Portuguesas e a UNTL.
E2	Mestrado em Agroecologia	Indonésia	Universidade Gadjah Mada	2007	Curso lecionado em indonésio.
E3	Mestrado em Economia Industrial e da Empresa	Portugal	Universidade do Minho	2012	Curso lecionado em português e inglês (algumas disciplinas).
E4	Licenciatura em Estatística	Indonésia	Universidade Gadjah Mada	2004	Curso lecionado em indonésio.
E5	Mestrado em Ciências na Produção Animal	Austrália (Mestrado)	Universidade de Queensland	Mestrado em 2007	Mestrado lecionado em inglês.
	Licenciatura em Produção Animal	Indonésia (Licenciatura)	Universidade Jandal Sudirman	Licenciatura em 1991	Licenciatura lecionada em indonésio.
E6	Mestrado em Política Local e Descentralização	Indonésia (Mestrado)	Yogyakarta	2009	Mestrado lecionado em indonésio.
	Licenciatura em Ciências Governamentais	Timor (Licenciatura)	Universidade Timor Timur		
E7	Mestrado em Estudos de Desenvolvimento	Indonésia (Mestrado)	Universidade Cristão Satiu Utsana	2010	Licenciatura e mestrado lecionados em indonésio.
	Licenciatura em Administração Pública	Indonésia (Licenciatura)			
E8	Licenciatura em Educação	Timor-Leste	Instituto Superior Cristal	2014	Lecionado em português e em tétum.

Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar três dos oito estudantes possuem o grau de licenciatura e cinco possuem o grau de mestrado. Os cursos frequentados pelos estudantes entrevistados englobam-se em variadas áreas – Licenciatura em Ciências Agrárias (E1), em Estatística (E4) e em Educação (E8), Mestrado em Agroecologia (E2), em Economia Industrial e da Empresa (E3), em Ciências na Produção Animal (E5), em Política Local e Descentralização (E6) e em Estudos de Desenvolvimento (E7).

Os oito entrevistados estudaram, entre si, em 4 países distintos – Timor-Leste, Indonésia, Portugal e Austrália, tendo estado expostos a diferentes línguas durante o seu processo de formação, nomeadamente tétum, indonésio, português e inglês, respetivamente. Dois oito estudantes apenas um concluiu a sua formação prévia em Portugal (E3, ao nível do mestrado), sendo que três estudaram em Timor-Leste (E1, E6 e E8), ao nível da licenciatura, seis na Indonésia (ao nível de licenciatura ou de mestrado) e um na Austrália (E5). De destacar ainda o facto dos estudantes número 4 e 7 terem, até ao momento do início da sua formação em Portugal, estudado apenas na Indonésia.

Outro aspeto que analisámos ao definir o perfil profissional dos entrevistados, com direta relação com a nossa investigação, foi a **profissão que estes desempenham em Timor**. Como referimos anteriormente, um dos critérios utilizado para selecionar a amostra foi o facto de estes desempenharem a profissão docente em Timor-Leste, ao nível do Ensino Superior. Tendo como ponto de partida a sua profissão, ao entrevistar os estudantes pretendemos recolher informação sobre o seu local de trabalho em Timor, o tempo de serviço nessa Instituição de Ensino Superior e a disciplina que ensinam habitualmente, dados apresentados no seguinte quadro:

Quadro 29: Dados Profissionais dos Estudantes Entrevistados

Estudantes Entrevistados	Local de Trabalho em Timor-Leste	Tempo de Serviço na Instituição	Faculdade	Disciplinas que leciona habitualmente
E1	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	Desde 2011	Faculdade de Agricultura	Língua portuguesa, Matemática, Informática, Biologia, Ética e Educação Cívica.
E2	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	Desde 2000, data da Fundação da Instituição.	Faculdade de Economia	Matemática, Economia, Metodologia, Estatística e Econometria.
E3	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	Desde 2008	Faculdade de Economia	Microeconomia, Economia Industrial e Metodologia de Investigação.
E4	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	Desde 2006	Faculdade de Ciências Exatas	Matemática, Estatística e Econometria.
E5	UNTL - Universidade Nacional de	Desde 2000, data da Fundação da Instituição.	Faculdade de Agricultura	Produção animal, Meio ambiente, Estatística e Delineamento.

	Timor Lorosa'e			
E6	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	Desde 2000, data da Fundação da Instituição.	Faculdade de Ciência Política	Metodologia e Ciência Política.
E7	UNTL - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e	Desde 2000, data da Fundação da Instituição.	Faculdade de Ciência Política	Introdução de Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Comunitário Teoria e Prática.
E8	ISC - Instituto Superior Cristal	Desde 2015	Faculdade de Educação	Linguística Tétum e Língua Portuguesa I.

Fonte: Elaboração própria

Todos os entrevistados lecionam na UNTL – Universidade Nacional de Timor Lorosa'e –, à exceção do entrevistado nº8 que leciona no Instituto Superior Cristal, Instituto privado. Quatro dos entrevistados (E2, E5, E6 e E7) lecionam na UNTL desde a data da sua fundação, no ano 2000, e os restantes três desde 2006 (E4), 2008 (E3) e 2011 (E1). A pessoa com menos tempo de serviço é a estudante nº8, que começou a sua carreira docente no Ensino Superior apenas em 2015.

As disciplinas que os entrevistados lecionam habitualmente estão diretamente relacionadas com a sua formação. Tomemos como exemplo o entrevistado nº2, docente da Faculdade de Economia da UNTL, que leciona *Matemática, Economia, Metodologia, Estatística e Econometria* ou o entrevistado nº8, docente da Faculdade de Educação do Instituto Superior Cristal, que leciona *Linguística Tétum e Língua Portuguesa I*. Apenas o entrevistado nº1, docente da Faculdade de Agricultura da UNTL afirmou lecionar disciplinas transversais à sua área, entre elas *Língua portuguesa, Ética e Educação Cívica*.

Um outro aspeto que analisámos foi o domínio e utilização que estes estudantes fazem, a nível social e profissional, das **várias línguas do país**, nomeadamente o tétum, o português, o indonésio, o inglês e as diversas línguas maternas de Timor.

Quadro 30: Diferentes línguas do país que os estudantes entrevistados utilizam

Estudantes Entrevistados	Número de línguas que utiliza	Línguas que utiliza (pela ordem referida pelo entrevistado)	Língua(s) que utiliza na Universidade, com os estudantes	Língua(s) que utiliza na Universidade, com os outros docentes
E1	5	Inglês, português, indonésio, tétum e midique, a língua materna.	Português, indonésio e tétum	Tétum, indonésio e português
E2	5	Português, inglês, tétum, kemak, a língua materna e indonésio.	Tétum, indonésio e português	Tétum
E3	5	Tétum, indonésio, inglês, português e	Tétum, português e indonésio	Tétum

		tokodede, a língua materna.		
E4	3	Tétum, indonésio e a língua materna makassae.	Indonésio e tétum	Tétum e indonésio
E5	6	Indonésio, bahasa Java, tétum, a língua materna kemak, português e inglês.	Português, inglês e tétum	Tétum
E6	6	Língua maternas bunak e mambae, tétum, indonésio, português e inglês.	Tétum e indonésio	Tétum
E7	6	Línguas maternas uemua e makassae, indonésio, tétum, português e inglês.	Tétum	Tétum
E8	5	Línguas maternas tétum e bunak, português, indonésio e língua inglesa.	Português e tétum	Indonésio

Fonte: Elaboração própria.

Os entrevistados revelaram utilizar entre 3 a 6 línguas cada, entre elas o tétum, indonésio, português, inglês e pelo menos uma das cerca de 32 línguas maternas do país. Especificamente no **contexto profissional**, todos afirmaram utilizar com os estudantes o tétum, cinco afirmaram utilizar também o indonésio e cinco afirmaram utilizar o português. Especificamente nos contactos com os outros docentes da IES timorense, sete dos entrevistados revelaram utilizar habitualmente o tétum, auxiliado pelo indonésio (E1 e E4) e pelo português, referido pelo estudante nº1, estudante que estudou em Timor-Leste, num curso lecionado em língua portuguesa, numa cooperação entre a Fundação das Universidades Portuguesas e a Universidade Nacional de Timor Lorosae. De destacar o facto do entrevistado nº8 afirmar utilizar apenas o indonésio e de nenhum dos entrevistados utilizar a sua língua materna em contexto académico.

O mosaico linguístico nas Instituições de Ensino Superior de Timor será analisado um pouco mais à frente nesta investigação (ver análise da categoria 5).

Dado o papel que a língua portuguesa desempenha em Timor-Leste, e nas Instituições de Ensino Superior do país, informação que apresentámos no marco teórico desta investigação, considerámos pertinente analisar também a relação que os estudantes entrevistados possuem especificamente com esta língua. Observamos, assim, em que momento estabeleceram o **primeiro contacto com a língua portuguesa, em que situações a utilizam, a nível social e pessoal e qual o grau de domínio da mesma que consideram que apresentam atualmente**. Os dados recolhidos são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 31: Relação dos Entrevistados com a Língua Portuguesa

Estudantes Entrevistados	Primeiro contacto com a língua portuguesa	Utilização da língua portuguesa em casa, em Timor	Domínio atual da língua portuguesa (segundo o entrevistado)
E1	Aos 22 anos, na escola secundária.	Na família apenas o pai fala português.	Considera que domina. Compreende e consegue utilizar com facilidade.
E2	No ano 2000, na UNTL, enquanto professor.	Ninguém da família fala português.	Classifica como mau o seu nível de português. Compreende e utiliza com alguma dificuldade.
E3	Em 2005, através de uma formação não formal.	O pai fala português pois estudou no tempo português. Está em Portugal acompanhada pelo marido e pelos filhos que utilizam a língua portuguesa no seu dia-a-dia.	Considera que consegue compreender e falar bem.
E4	Apenas em 2015, já em Portugal.	Ninguém da família fala português.	Reconhece dificuldade na compreensão e menos dificuldade na oralidade.
E5	Antes de 1975, no tempo português, na escola primária. Teve aulas em língua portuguesa até à 4ª classe.	Em Timor não utiliza português com a família. Está em Portugal acompanhado pela mulher e por três filhos que falam português e que frequentam a escola em Portugal.	Considera que compreende e utiliza sem dificuldade.
E6	Em 2000, já enquanto docente da UNTL, frequentou um curso.	Ninguém da família fala português.	Considera que não domina mas entende sem dificuldade.
E7	Em 2000, informalmente, com um colega timorense, ativista. Formalmente em 2003 ou 2005.	Não utiliza com ninguém da família. Afirma que os sobrinhos estão agora a aprender na escola.	Considera que ainda não domina mas reconhece que tem menos dificuldade do que quando chegou a Portugal.
E8	Em 2000, na escola, quando frequentava o 6º ano.	Em Timor não utiliza apesar dos sobrinhos frequentarem a escola portuguesa.	Considera que não domina mas que compreende com facilidade.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, o primeiro contacto dos estudantes com a língua portuguesa varia bastante, desde o caso do estudante nº5 que frequentou a escola primária antes de 1975, época em que Timor era ainda uma colónia portuguesa, até ao caso do estudante nº4, que afirma não ter tido qualquer contacto com a língua portuguesa até 2015, data em que iniciou a sua formação em Portugal:

Antigamente... No tempo português... Sou estudante português. Até 4ª classe. [Portanto desde pequenino começou a aprender?] Sim. (...) Na escola português, antes de 1975. Parece entrei na escola 1971 ou 72. [E como era na época portuguesa começou a aprender?] Sim, sim. (UH1, E5:498)

Pela primeira vez só para vai a Portugal. [Só para vir?] Só para aqui. Todos aqui Indonésia. [Nunca tinha falado em casa, em nenhuma situação?] Nunca. [Então terá sido em 2015?] Só 2015. [Primeiro contacto?] (ri-se) Primeiro sim. (UH1, E4:384)

Quatro dos estudantes afirmaram ter aprendido português pela primeira vez em 2000, data da independência do país, momento em que Timor-Leste começou a investir no ensino desta língua, com o apoio de Portugal (E2, E6, E7 e E8):

Desde... Desde 2000. [2000.] Desde 2000 mas o problema que, o problema que eu tinha, naquele tempo fiz o curso de português, o curso de português em Timor mas porque não há prática, não há treinar. Portanto... [Aprendeu só a teoria?] É, só a teoria. Depois esqueci. (UH1, E2:352) Sim, eu fiz, eu fiz o curso da licenciatura... sim no tempo da, era ocupação da Indonésia. (...) E naquele tempo proibido para falar e escrever português. (UH1, E2:357)

Quando aprende língua, como eu tinha dito, curso em 2000, 2000. [Só em 2000?] 2000 enfrenta uma curso durante 2 meses, assim. (UH1, E6:359)

2000. Aprendi com um colega, colega timorense, ativista, já muitos anos. [Que estive aqui em Portugal?] Sim e voltou depois da independência. (...). Depois entrei na Universidade, curso de português. [Começou a ter curso para pouco a pouco começar a ensinar em português?] Sim, mas não é 2000, mas 2003 ou 5. [Antes disso nenhum contacto?] Nada. (UH1, E7:385)

No ano 2000 eu tenho... eu tenho 6º ano. Estava a estudar e tenho uma disciplina que lecionou a língua portuguesa. E então naquela altura eu já tenho, eu já tinha vontade de aprender porque eu acho que esta é uma língua, uma língua, uma nova língua. Então, naquela altura o professor também ensina bem. (...) [Esse foi o seu primeiro contacto com a língua?] É isso. (UH1, E8:407)

No que diz respeito à **utilização da língua portuguesa em casa**, em Timor, seis dos oito estudantes afirmam não utilizar em nenhuma circunstância uma vez que nenhum familiar domina esta língua – “Nem filhos, nem pais, nem nada”. (UH1, E2:369); “Não, em Timor nunca.” (UH1, E8:415); “A sociedade não é sociedade que fala português”. (UH1, E6:360). As exceções são os estudantes nº1 e nº3, cujos pais falam português. Para além disso, os estudantes nº3 e nº5, em Portugal acompanhados pela família, utilizam a língua portuguesa para comunicar, mas não em Timor:

Não, não utilizamos, porque é assim, as crianças, os pais não conseguiram falar, tal como o meu pai conseguiu falar, mas os outros não conseguiram. Então temos que falar a nossa língua para que mais fácil falar. [Portanto, se utilizar é só com o seu pai? Um pouco?] Sim, sim. [Sobrinhos, irmãos? Não há ninguém que tenha...] Não. (UH1, E1:370)

[Disse-me que o seu pai fala?] O meu pai fala, sim. (...) [E hoje? Se for preciso?] Agora sim, agora posso comunicar em português, mandar mensagem em português. [E com a sua família cá?] Os meus filhos, eles falam português, eles já não comunicam na minha língua. [Eles estão integrados cá, na escola?] Sim. Eles mesmo, eu formei eles em língua portuguesa. Eu sei que, eu não queria que eles repetem a minha dificuldade. (UH1, E3:516)

Não. E depois com Indonésia não utiliza mais. [E agora aqui em Portugal? Utiliza com os seus filhos?] Sim, os filhos falam muito bem português. (UH1, E5:506)

Por fim, quando questionados sobre o **domínio atual da língua portuguesa**, todos os entrevistados afirmaram que fazem um esforço para utilizar a língua portuguesa nos seus contactos diários em Portugal e que o seu domínio desta língua melhorou durante a experiência formativa em Portugal:

Sim, domino mais aqui. [Esta experiência em Portugal tem ajudado?] A experiência ajuda muito aqui em Portugal, mas em Timor, em Timor pronto eu só falava o português na escola. [Nas suas aulas?] Nas aulas. (UH1, E8:450)

No meu dia-a-dia eu costumava de aproximar com os portugueses para falar bem português, aperfeiçoar a minha língua, eu gostava muito de afastar os amigos timorenses. Se aproximarmos sempre não conseguimos falar bem português. (UH1, E1:407)

[Sente que domina melhor agora do que quando veio pela primeira vez?] Agora! [Muito melhor?] Muito melhor! [Já passou muito tempo.] E assim, quando comparei... quando faço a teoria do meu doutoramento aqui compara com a teoria em Braga, do mestrado, aqui estou mais... Quê? [Segura?] Segura e não tenho, não tinha que esforçar tanto como em Braga. Eu tenho que decorar antes, eu tinha que decorar. Não tenho vocabulário na

cabeça. [Porque a experiência que teve em Braga serviu como base?] Sim. Mas agora não, agora estou bem. (UH1, E3:551)

[Sente que evoluiu nestes 3 anos?] Sim, penso porque enfrentei curso português aqui. Primeira vez eu... apanha a nota 14. Língua portuguesa. (UH1, E5:549)

Seis dos entrevistados consideram que atualmente compreendem e conseguem utilizar com facilidade, tanto a nível académico como social (E1, E3, E5, E6, E7 e E8):

[Como é que tem sido a sua adaptação à língua?] É boa, já consegui aprender a falar português. (UH1, E1:493) Mesmo que eu falhei a falar, falhei de falar a língua portuguesa depois eu já tentei a falar. (UH1, E1:391) Eu consegui falar com os professores, com os amigos. Eu consegui perguntar também, consegui fazer uma, como se diz? Intervenção em português. [Exatamente. Sente-se à vontade?] À vontade, sinto à vontade. (UH1, E1:402)

Neste momento para, por exemplo, quando participar num seminário eu consigo entender, compreender sim, agora falar também consigo falar bem, só que normal para nós (ri-se) temos sempre atrapalha a conjugação do verbo. As regras. Mas consegui comunicar. (UH1, E3:540) Para mim língua... Pronto, eu sei que isto é processo. Eu não posso dominar em dois ou três anos a língua, mas é processo. (UH1, E3:277)

Sim, sim. Para mim compreende tudo. (UH1, E5:537)

Não é domina mas entende. [Entende? Consegue utilizar?] Sim. (UH1, E6:383) [Sente-se à vontade para falar?] Sempre. (UH1, E6:391)

Acho que sim, é melhor. Escrita e também falado. (UH1, E7:432)

Eu... Eu não. Não domino, não domino muito bem. [Mas consegue compreender, falar?] Compreender, falar. A minha dificuldade é, porque a língua portuguesa é rica, a língua. Às vezes eu não consegui aprender todas mas mais ou menos eu senti... Eu sinto que para ajudar os alunos em Timor já. [Já tem um bom nível?] Já. (UH1, E8:436)

Contudo, o estudante nº2 classifica como mau o seu nível de português, admitindo conseguir compreender e utilizar mas com alguma dificuldade:

Não, até agora o meu conhecimento de português... (hesita) O meu conhecimento português, o meu conhecimento de língua portuguesa está... Está má. (UH1, E2:381) Sim, para, para falar sim. Sinto-me, sim, sinto-me à vontade, mas porque a língua portuguesa é muitos verbos, às vezes para abrir a nossa, a nossa boca tem de ser pensar... (UH1, E2:389)

Também o estudante nº4 reconhece que tem dificuldade na compreensão da língua portuguesa, considerando que tem menos dificuldade na oralidade. Este entrevistado foi o que manifestou mais dificuldade na compreensão das questões da entrevista e mais dificuldade em verbalizar as suas ideias:

Parece não. Não. [Com alguma dificuldade?] Alguma, alguma, não é para muita. (UH1, E4:423) [Os seus professores, compreende pouco?] Eu? Eu muito pouco. Pouco porque eu dificuldade língua português. [Portanto, quando os professores falam há algumas coisas que não compreende? Tem dificuldade?] Sim, tem dificuldade. (UH1, E4:428) Falar muito, muito fácil. [É mais fácil? Portanto, tem alguma dificuldade a compreender mas menos a falar?] Sim. (UH1, E4:433)

Para além de definir o perfil dos estudantes entrevistados, interessa-nos também caraterizar os cinco docentes da Universidade de Évora que participaram na nossa investigação.¹⁴¹ No perfil profissional incluem-se dados como a formação académica de cada docente, o tempo de serviço na Instituição de Ensino Superior (IES), o Departamento em que trabalha, a sua posição na IES, o estudante que orienta e o seu conhecimento de Timor-Leste, direto ou indireto.

¹⁴¹ De forma a ser possível definir o Perfil Profissional dos Docentes definimos os seguintes três códigos: Perfil Profissional; Relação com os estudantes timorenses e Conhecimento de Timor.

Quadro 32: Dados Profissionais dos Docentes Entrevistados

Docente Entrevistado	Formação Académica ¹⁴²	Tempo de Serviço na Instituição	Departamento	Posição na Instituição	Estudante que orienta
D1	Doutoramento: Gestão, Especialidade em Métodos Quantitativos (ISCTE, 2006) Mestrado: Organização e Sistemas de Informação (Universidade de Évora, 2001) Licenciatura: Gestão de Empresas (Universidade de Évora, 1997)	Desde 1997 (22 anos)	Gestão	Professora Auxiliar	E2
D2	Doutoramento: Sociologia (Universidade de Évora, 2002) Mestrado: Sociologia (Universidade de Évora, 1997) Licenciatura: Investigação Social Aplicada (Universidade Moderna, Beja, 1994)	Desde 1997 (22 anos)	Sociologia	Professor Auxiliar com Agregação	E7
D3	Doutoramento: Economia Agrária (The University of Reading, 1995) Mestrado: Economia Agrária (Ohio State University, 1987) Licenciatura: Engenharia Agronómica (Instituto Superior de Agronomia, 1982)	Desde 1988 (31 anos)	Economia	Professor Associado	E4
D4	Doutoramento: Gestión de las Finanzas y las Operaciones en la Empresa (Universidade de Sevilla, 2005)	Desde 1993 (26 anos)	Gestão	Professor Auxiliar	E3

¹⁴² Informação disponível em <https://www.uevora.pt/pessoas>

	Mestrado: Gestão e Estratégia Industrial (Universidade Técnica de Lisboa, 1997) Licenciatura: Gestão de Empresas (Universidade de Évora, 1993)				
D5	Doutoramento: Ciências da Educação (Universidade de Évora, 2002) Mestrado: Tecnologia Educativa (Universidade de Salamanca, 1990) Licenciatura: Matemática e Desenho (Ensino) (Universidade de Évora, 1985)	Desde 1987 (32 anos)	Pedagogia e Educação	Professor Auxiliar	E8

Fonte: <https://www.uevora.pt/pessoas>

Os cinco docentes entrevistados pertencem aos Departamentos de Gestão (D1 e D4), Sociologia (D2), Economia (D3) e Pedagogia e Educação (D5). Os docentes nº1, 4 e 5 são Professores Auxiliares da Universidade de Évora, o docente nº2 é Professor Auxiliar com Agregação e o docente nº3 é Professor Associado. Todos os docentes contam com vários anos de serviço nesta IES, sendo que os docentes 1 e 2 lecionam nesta Instituição há 22 anos, o docente nº4 há 26 anos, o docente nº2 há 31 anos e o docente nº5 há 32 anos.

Os docentes entrevistados orientavam, à data da entrevista, dissertações de mestrado e/ou teses de doutoramento de cinco dos estudantes de nacionalidade timorense que participaram na investigação, tendo sido selecionados de forma intencional. Quando solicitámos que definissem a sua **relação com os estudantes timorenses** os docentes relataram a sua experiência direta de orientação mas também a sua experiência de docência em disciplinas que englobam estudantes desta nacionalidade, quando tal se aplica:

[Já teve muitos estudantes timorenses sob a sua orientação?] Em termos de orientação tenho um. [Tem um neste momento.] Alunos de doutoramento, porque o nosso doutoramento tem aulas, temos tido vários. Tenho vários. (UH2, D1:65)

[Tem um orientando de doutoramento, é isso?] Em relação ao doutoramento sim. Também conheço, conheço outros alunos de licenciatura, foram meus alunos, de mestrado não mas de licenciatura sim, tive vários alunos. (UH2, D2:64)

[E aqui na Universidade de Évora neste momento está a orientar...] Estou a orientar um aluno de doutoramento... [E um aluno de mestrado também?] E um aluno de mestrado. (UH2, D3:62)

Há uma aluna, a B. J. que formalmente ainda não é minha orientanda mas temos estado a trabalhar e... Formalmente não porque ela ainda não entregou o projeto e portanto ainda não formalizou essa relação de orientador. Mas (...) a intenção, obviamente, é que eu venha a ser o orientador dela. Além disso, enquanto docente de uma disciplina de doutoramento tive algum contacto com estudantes timorenses. (UH2, D4:57)

[O professor está a orientar uma aluna de mestrado?] Sim. [Já teve algum outro aluno timorense no passado?] Sim. [Que orientasse?] Que orientasse não. Como aluno. Não só de mestrado, portanto tenho vários alunos até de licenciatura. (UH2, D5:60)

De forma a definir o perfil profissional dos docentes entrevistados interrogámo-los ainda sobre o seu **conhecimento, direto ou indireto, de Timor**, mais concretamente sobre a organização do sistema de ensino superior deste país. Os docentes nº1, 4 e 5 afirmaram conhecer apenas indiretamente o país e ter um conhecimento muito vago da organização do sistema de ensino superior do país:

[Já alguma vez esteve em Timor?] Não. (UH2, D1:48) [E conhece a realidade de Timor indiretamente, através de...] Um bocadinho indiretamente, através de amigos que são de lá, através dos nossos alunos, através dos nossos colegas que vão lá lecionar. Portanto... [Tem alguma noção de como funciona o sistema educativo em Timor? (...) Nomeadamente o sistema de Ensino Superior?] Mais ou menos. Nós temos, nós recebemos aqui doutorandos portanto *apriori* pessoas que já passaram pelo Ensino Superior, alguns deles formados em Timor. Alguns formados na Indonésia e até na Austrália. [Exatamente.] Dá-me a sensação que há, portanto, algumas diferenças face ao nosso. Nos focos dados a certo tipo de tópicos. A questão da língua. (...) Que é uma questão essencial e que me parece, só impressão minha, que não está a ser devidamente alvo de investimento, portanto a língua portuguesa. E portanto, dos colegas nossos que vão lá lecionar nos cursos de mestrado, eles também nos dão alguma, algum *feedback* e no fundo dizem-nos que há áreas em que os alunos têm algumas lacunas. Eu estou na área quantitativa e sinto. (UH2, D1:53)

Nunca visitei. (UH2, D4:47) [E conhece indiretamente de alguma forma?] Alguma coisa que vou lendo, a informação que vamos recebendo dos candidatos, alunos que vamos recebendo. Só. (UH2, D4:50)

Conheço indiretamente. Acompanhei todo o processo para a independência pela tv, enfim, tenho alguns colegas, não só aqui da Universidade mas que também foram para Timor fazer formação, ou dar formação e, enfim, de alguma maneira relatam a realidade timorense, enfim, mas é uma realidade transcrita por outros. [E tem noção de como está organizado o sistema de Ensino Superior de Timor?] Não muito, não muito. O contacto que tenho tido com uma aluna de mestrado, sobretudo na área da avaliação do desempenho docente. Enfim, tenho conhecido minimamente, embora eu ache que, sobretudo a Instituição onde ela trabalha, em geral provavelmente não funciona. Na íntegra, no Instituto. [A avaliação? O sistema de avaliação?] Avaliação e não só, as carreiras, etc... Mas é para lhe dizer que não tenho assim conhecimento aprofundado da organização do Ensino Superior em Timor. (UH2, D5:50)

Apenas os docentes nº2 e 3 conhecem Timor pessoalmente, tendo-se deslocado a este país por questões profissionais e lecionado na UNTL. O docente nº2 relatou a sua experiência de ERASMUS em 2017 e o docente nº3 descreveu de forma breve a sua experiência em Timor, país onde se desloca desde 2000:

[Conhece. Pessoalmente?] Pessoalmente. [Já esteve lá a trabalhar?] Estive sim senhora, numa mobilidade docente no Programa ERASMUS. [No Programa ERASMUS. E em que ano?] 2017. (UH2, D2:47) É uma experiência que considero positiva, ir conhecer outros países e partilhar com os colegas formas de ensino e investigação. Foi com esse objetivo que fui, na formação avançada. Não foi na área graduada, portanto estive lá com o objetivo de trocar experiências com os professores que trabalham a nível do mestrado e professores que querem

investigar noutro nível. [E diretamente na UNTL ou com outro organismo?] Na UNTL só. [Foi na UNTL?] Só. Só com a Universidade Nacional que tem um protocolo ERASMUS com a Universidade de Évora. [Exatamente. E quanto tempo durou essa experiência?] Foi o tempo que me foi permitido, portanto foram 2 meses e meio. (...) [Muito bem.] Portanto ficou a conhecer um bocadinho da realidade do Ensino Superior em Timor-Leste?] Sim. Com essa experiência conheci. (UH2, D2:54)

Conheço muito bem. [Já lá esteve?] Muitas vezes. (UH2, D3:45) [Quando foi a primeira vez que lá esteve?] Em 2000. [Portanto foi num momento muito importante...] Uhum. [E a última vez que lá esteve?] Foi o ano passado e vou agora, vou agora em Agosto. [Sempre enquanto docente?] Sempre enquanto docente do Ensino Superior ou colaborando em investigações lá feitas. [Portanto, disse-me que esteve pela primeira vez em 2000. Pôde observar o quanto o país cresceu, o quanto o país se desenvolveu. O que é que observou especificamente em relação ao Ensino Superior? Colabora com a UNTL, é isso?] Colaboro com a UNTL sim. Acho que Timor-Leste em termos do Ensino Superior, neste momento está... Está a chegar à UNTL a primeira leva grande de doutorandos no exterior, nos próximos 2, 3 anos o que significa que eles ficarão com uma certa autonomia relativamente, não só relativamente às licenciaturas mas ao ensino pós-graduado. (...) Portanto eles ficarão com autonomia. Até ao momento que, evidentemente, a UNTL tem tido algumas dificuldades em... Organizar-se e exigir da parte dos docentes... Uma qualidade que seria desejável. (...) O que se antevê é que todos estes doutoramentos sejam, sejam uma forma de melhorar a qualidade do ensino, principalmente do ensino, portanto ao nível da licenciatura e que relance de forma, ou lance de forma sustentável o ensino graduado. (...) A grande lacuna da UNTL é que muitos dos docentes, na altura em que foram contratados, foram contratados por necessidade mas quando são confrontados, quando somos confrontados com esses docentes a fazer a sua formação necessária, quer do mestrado quer do doutoramento, verificamos a existência de muitas lacunas. Lacunas muito graves na sua formação ao nível do Ensino Secundário, ao nível do Ensino Superior, seja ao nível de licenciatura. E isso é um problema que a UNTL tem agora, neste momento, e que terá sempre com esses docentes. Porque há situações que são bastante difíceis de ultrapassar em termos de formação. (UH2, D3:50)

5.10.3.1 EM SÍNTESE

Os dados obtidos permitiram-nos caraterizar as duas amostras – os **estudantes timorenses a nível pessoal e profissional** e os **docentes da Universidade de Évora a nível profissional** –, dando resposta aos objetivos específicos definidos. Ao selecionar a amostra do primeiro grupo tivemos o cuidado de incluir elementos de ambos os géneros, tendo sido possível entrevistar seis estudantes do género masculino e dois do género feminino. As entrevistas realizadas aos estudantes do género feminino revestem-se da máxima importância tendo em conta o facto da sociedade timorense ser uma sociedade tradicional, onde se destaca a figura patriarcal e que, culturalmente, tem ainda alguma dificuldade em consentir que uma

mulher estude fora do país, tanto mais quando se trata de um país tão longínquo como é o caso de Portugal. Tendo em conta o tipo de sociedade sobre a qual nos debruçámos nesta investigação, reconhecemos que nem sempre uma mulher timorense se sente totalmente livre para concorrer a programas de mobilidade, programas que a colocam num país distante, a receber formação de nível avançado, formação que, por sua vez, a colocará no mesmo patamar, ou num patamar mais elevado, que muitos conterrâneos do género masculino. Apesar desta configuração social foi possível confirmar que, de facto, são já várias as estudantes timorenses a frequentar Instituições de Ensino Superior portuguesas (incluindo ao nível da formação inicial) e que, pouco a pouco, a mulher timorense tem vindo a ocupar cargos importantes na sociedade, nomeadamente no âmbito da docência ao nível do Ensino Superior.

Ao analisar os dados obtidos relativamente aos **estudantes**, com idades compreendidas entre os 31 e os 52 anos, verificamos que estes são provenientes de vários municípios de Timor: Díli, Ermera, Bobonaro, Manufahi e Baucau. Em **termos sociais**, embora pertencendo a uma classe média pela profissão que desempenham, os estudantes provêm, na sua maioria, de famílias cujos pais são agricultores, sem escolaridade ou com frequência apenas do Ensino Primário. Os dados referentes à família dos estudantes permitiram-nos definir a sua procedência social, tendo sido possível verificar que esta oferta formativa está, de acordo com a nossa amostra, ao alcance de todos em termos de estratificação social, de localização geográfica, de género e idade. Um elemento que nos surpreendeu foi o facto de apenas dois estudantes possuírem dupla nacionalidade, timorense e portuguesa, (E2 e E3), uma vez que a nacionalidade portuguesa é um direito de todos os cidadãos timorenses nascidos até 2002, o que engloba todos os estudantes entrevistados. Este dado leva-nos a concluir que a nacionalidade portuguesa, normalmente utilizada como “passaporte” de entrada para trabalhar em países da Europa, não se revelou um atrativo para estes estudantes, possivelmente por estes possuírem já um trabalho estável e comparativamente bem remunerado em Timor e de, por isso, não ambicionarem trabalhar fora do seu país de origem.

Em **termos académicos** três estudantes possuem o grau de licenciatura (E1, E4, E8) e cinco possuem o grau de mestrado (E2, E3, E5, E6, E7), nas mais variadas áreas (Licenciaturas em Ciências Agrárias, Estatística e Educação; Mestrado em Agroeconomia, Economia Industrial e da Empresa, Ciências na Produção Animal, Política Local e Descentralização e Estudos de Desenvolvimento), tendo estudado, entre si, em quatro países diferentes – Timor-Leste, Indonésia, Portugal e Austrália. O facto dos oito estudantes terem experiências formativas tão diferentes, tendo estado expostos a diferentes línguas durante o seu processo de formação (tétum, indonésio, português ou inglês), influencia o domínio que apresentam da língua portuguesa. Efetivamente, o estudante que manifestou mais dificuldade durante a entrevista concluiu toda a sua formação prévia na Indonésia, afirmando ter vindo para Portugal praticamente sem saber falar português e os estudantes nº3 e 5 revelaram um domínio da língua portuguesa um pouco acima dos restantes entrevistados, a primeira por já ter estudado em Portugal e o segundo por ter feito a escolaridade básica em língua portuguesa, antes de 1975, no tempo em que Timor era ainda uma colónia portuguesa.

A **nível profissional** foi possível verificar que os estudantes entrevistados provêm de duas Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses – uma pública, a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) e uma privada, o Instituto Superior Cristal (ISC, E8) –, contando com vários anos de experiência. Quatro dos entrevistados (E2, E5, E6 e E7) lecionam na UNTL desde a data da sua fundação, no ano 2000, tendo acompanhado todo o processo de desenvolvimento que esta Instituição de Ensino Superior atravessou nos últimos 19 anos. A pessoa com menos tempo de serviço é a estudante nº8, que iniciou a sua carreira docente no Ensino Superior apenas em 2015. Um elemento que consideramos relevante é o facto das disciplinas que os entrevistados lecionam habitualmente em Timor estarem diretamente relacionadas com a sua formação base, facto que consideramos muito importante tendo em conta a enorme necessidade de professores que se sente no país e o facto de muitos professores serem chamados para lecionar em áreas alheias à sua.

À semelhança de outros estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) entrevistados no âmbito de investigações desenvolvidas por Brito (2009), Mourato (2011) e Doutor *et al.* (2016), também os nossos entrevistados referem a **utilização de línguas locais**, o tétum e o indonésio, nas suas vidas quotidianas, sendo pouco o contacto estabelecido com a língua portuguesa no dia-a-dia. Especificamente em sala de aula, os entrevistados afirmaram utilizar o tétum, apoiado pelo indonésio e pelo português, opção que justificaram por se sentirem mais à vontade com o tétum, mas reconhecerem que o Governo pretende que os docentes ensinem em língua portuguesa. Nas relações com os outros docentes a língua predominante é o tétum, língua oficial do país. Tendo em conta a predominância do tétum e do indonésio em Timor, quer ao nível das relações profissionais quer a nível social e familiar, é compreensível que os estudantes manifestem algumas dificuldades na compreensão e utilização da língua portuguesa, o que se pode vir a revelar uma dificuldade significativa em Portugal, quer em termos de integração social, quer em termos de integração académica, como veremos mais adiante. Especificamente em relação à **língua portuguesa**, dando resposta ao 3º objetivo específico, foi possível verificar que o primeiro contacto dos estudantes com esta língua varia bastante, desde o estudante mais velho (E5, 52 anos) que frequentou a escola primária antes de 1975, época em que Timor era ainda uma colónia portuguesa, até ao caso do estudante nº4 (42 anos) que afirma não ter tido qualquer contacto com a língua portuguesa até 2015, data em que iniciou a sua formação em Portugal. Apenas 10 anos separam estes dois entrevistados mas 40 anos separam o primeiro contacto que ambos tiveram com esta língua. Para além da disparidade de experiências no que diz respeito ao primeiro contacto com a língua portuguesa, foi ainda possível confirmar, através das informações prestadas pelos entrevistados, que a língua portuguesa não está presente no dia-a-dia dos cidadãos, com seis dos oito estudantes a afirmar que não utilizam esta língua em nenhuma circunstância social ou familiar. Apesar disso todos os entrevistados asseveraram que fazem um esforço para utilizar a língua portuguesa desde que chegaram a Portugal, nos seus contactos diários, sociais e académicos, e que o seu domínio desta língua melhorou desde que se viram imersos neste novo contexto linguístico. O esforço feito pelos estudantes manifesta-se sobretudo no grau de domínio da língua portuguesa que consideram

que apresentam atualmente, com a maioria dos estudantes a considerar que compreende e consegue utilizar com relativa facilidade, tanto a nível académico como social.

Por fim, no que diz respeito aos **Docentes da Universidade de Évora** e ao seu **Perfil Profissional**, foi possível entrevistar docentes de diferentes áreas (Economia, Gestão, Pedagogia e Educação e Sociologia), com diferentes posições na Universidade de Évora – Professor Auxiliar, Professor Auxiliar com Agregação e Professor Associado –, com vários anos de serviço nesta IES, orientadores de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento de estudantes timorenses dos dois géneros. Os dados recolhidos permitiram-nos verificar que dos cinco docentes entrevistados apenas dois possuem um conhecimento direto de Timor-Leste, um deles por ter feito parte de um Projeto de ERASMUS em 2017 (D2) e outro (D3) por colaborar com a UNTL desde o ano 2000 e por isso apresentar um conhecimento aprofundado da organização social e educativa deste país. Os restantes três docentes afirmaram conhecer apenas indiretamente o país e ter um conhecimento vago da organização do seu sistema de Ensino Superior.

5.10.4 CATEGORIA 2 – SELEÇÃO, PREPARAÇÃO E EXPECTATIVAS DOS CANDIDATOS

A segunda categoria¹⁴³ – **Seleção, Preparação e Expectativas dos Candidatos** – foi definida de forma a dar resposta a 4 objetivos específicos (2 dirigidos aos estudantes e 2 aos docentes), referentes ao **período pré-migratório**:

ESTUDANTES	1. Averiguar como decorreu o processo de seleção e preparação de candidatos; 2. Auscultar quais foram as motivações e expectativas que trouxeram estes estudantes até Portugal.
DOCENTES	<i>Recolher a opinião dos docentes relativamente:</i> 1. Ao processo de seleção e preparação destes estudantes antes de vir para Portugal e o seu contributo para a sua integração na Instituição de Ensino Superior e para o seu sucesso educativo; 2. Às motivações e expectativas que trazem os estudantes timorenses até Portugal.

Em primeiro lugar pretendemos averiguar de que forma se processou a **seleção dos candidatos**, que critérios foram avaliados e se os entrevistados foram sujeitos a alguma prova, oral ou escrita. Em segundo lugar analisamos a forma como os candidatos, já selecionados, receberam, ou não, uma **preparação específica para vir estudar para Portugal**. Em caso afirmativo examinamos em que moldes se processou essa preparação, qual a sua duração e se os estudantes consideram que esta contribuiu para a sua posterior integração em Portugal, a nível social e académico. Por fim, apuramos quais foram as

¹⁴³ A segunda categoria é composta pelos seguintes 4 códigos – Seleção de candidatos; Preparação prévia para estudar em Portugal; Razões de escolha para estudar em Portugal e Expectativas académicas antes da vinda.

expectativas e motivações que trouxeram estes estudantes até Portugal e se consideram que estas foram atingidas, até ao momento.

Sendo os estudantes entrevistados docentes no seu país de origem, pretendemos averiguar se estes apresentaram uma candidatura direta para estudar fora do país. Ao interrogar os estudantes sobre a **forma como se candidataram e o local onde o fizeram** verificámos que, no caso da UNTL, estes apresentaram a sua candidatura diretamente na IES onde lecionam, especificamente no Gabinete de Cooperação – “Na UNTL.” (UH1, E1:126); “Na UNTL. Foi a cooperação, Gabinete de Cooperação da UNTL que trata.” (UH1, E6:130).

No caso do Instituto Cristal a estudante ressaltou a cooperação existente entre o Instituto e a Universidade de Évora e o facto de ter manifestado interesse quando abriram vagas para estudar em Portugal:

Tem uma cooperação com a Universidade de Évora. O nosso Instituto tem uma cooperação com a Universidade de Évora. [No seu Instituto teve que apresentar alguma candidatura para vir? Teve que manifestar interesse?] É assim. Depois depende do trabalho. [Claro. Mas no seu caso, como foi?] No meu caso como eu sempre disponível para trabalhar, qualquer maneira e então quando eu vi o Instituto está a abrir a vaga para estudar eu... mostrei interesse. [Mostrou interesse. E isso foi logo em 2015?] 2000 e... não, 2016. (UH1, E8:113)

Outros testemunhos referem que a seleção dos candidatos esteve a cargo dos chefes de Departamento ou dos Decanos e se processou de acordo com o tempo de serviço de cada entrevistado na IES e a consequente necessidade de receber formação de nível mais avançado de forma a cumprir os critérios da Instituição:

Pede para a Faculdade e a Faculdade, a Faculdade, o Decano, o Decano que toma a responsabilidade, vê quem já mais sénior, mais sénior e ir para continuar, continuar o seu estudo. (UH1, E2:113)

Sim, mas isto feito pelo, pela Direção da Universidade que trata isso. [Foi um processo interno?] Nós só entregar os documentos e eles processaram. [Em que data é que concorreu?] (pausa) Assim, antes eu não tinha plano para vir cá no ano 2017. Isto foi por causa... Dois amigos é que foram candidatar para vir cá estudar, mas eles dois não conseguiram. Porque não tem *background* língua portuguesa. Eles acabaram o estudo em Indonésia. Então, quando fizeram o teste diagnóstico de língua portuguesa eles perderam. [Não tiveram nota positiva?] Não tiveram nota positiva ou, digamos, não tiveram nota mais de 60. Então os dois não passaram e o Reitor mandou para a Universidade dar mais oportunidade para outras pessoas candidataram. Então ela no momento pediu para ter igualdade de género. (...) Sim, eram só dois professores homens. Então pediram ter igualdade, então o meu Decano aumentou, pediu quem quer continuar o estudo. (...) [Então a B. aproveitou?] Então eu e outra amiga, D., estava em Porto. Nós duas fomos. [Em 2017?] Sim e eu consegui porque eu não preciso do teste porque eu tenho o certificado do mestrado em Portugal. (UH1, E3:141)

No que respeita os **critérios que terão contribuído para que estes entrevistados tivessem sido selecionados** foram referidos o tempo de serviço na IES (E4, E7), o conhecimento prévio da língua portuguesa (E1, E2), o facto de já ter estudado em Portugal anteriormente (E3), assim como a vontade de estudar fora do país (E7, E8):

Eu trabalha dez anos. Dez anos tem que critéria para continuar mestrado. Não é para nomeação, não é para qualquer uma coisa. [Já tem bastante experiência?] Já tem experiência. (...) [Tem a ver com o tempo de serviço?] Tempo de serviço. Tempo e experiência. **(UH1, E4:123)**

[Já tem muito tempo de serviço. Isso ajudou?] Ajuda e ao mesmo tempo tem ligação mais próxima com dirigente da Universidade. [Com os dirigentes?] Ao mesmo tempo influencia, todos nós que já trabalha muito tempo lá tem maior oportunidade para sair do país para estudar. [Os professores com mais tempo de serviço, com mais experiência ficam em primeiro lugar para vir?] É isso. E também uma parte mais influência também, a nossa vontade. [Sem dúvida, claro.] Vontade, vontade para aprender português ou desenvolver a nossa capacidade de português. E por causa de viajar. Nós temos, já decidimos juntos quem que continuar a trabalhar na Universidade pública não há outra opções, única opções é aprender o português e desenvolver o português. **(UH1, E7:146)**

Para mim, o que me ajudou é que primeiro já aprendi a língua portuguesa. Desde o início entrei na Universidade Nacional de Timor-Leste aprendi com os professores portugueses e além disso também do meu dia-a-dia aprendi a falar com o meu pai. [Por isso teve uma boa nota e foi selecionado?] Sim. **(UH1, E1:144)**

[Foi selecionado por já ter bastante experiência. E o conhecimento de línguas estrangeiras, também ajudou a ser selecionado ou não era...] Ajudou, ajudou. Esse era o critério mais importante. [Dominar a língua portuguesa?] Não é dominar mas mais ou menos ter conhecimento. Ter conhecimento. **(UH1, E2:133)**

[O que é que acha que ajudou a ser selecionada? Já ter estudado cá no passado?] Sim, isso ajudou muito. Porque eu já escrevi uma dissertação. Mesmo que antes era ajuda, trabalhamos junto com orientadora, mas eu já tinha experiência. (...) Sim, e depois mais uma facilidade da minha Faculdade, nomeadamente o meu Departamento Ciência e Economia, todos amigos, eles preferiram quem mais novo vai continuar o estudo. [Muito bem.] E era no meu Departamento só eu, única mulher. Sim, eles disseram: - Vai continuar porque a sua idade é mesmo... [O ideal para vir?] Ideal para continuar o estudo, compara com eles, que tem mais idade. **(UH1, E3:165)**

[Já me disse que era por mostrar muita vontade de aprender...] Pois. [Mais algum fator?] Para mim porque eu... adoro muito Portugal! Porque e eu também tinha muita vontade de vir além disso para aprender o português também, porque em

Timor é muito limitado para aprender o português. [Aqui é mais fácil?] Mais fácil aqui. [Então acha que foi essa vontade de aprender que ajudou?] Sim. (UH1, E8:136)

Quando questionámos os entrevistados relativamente a uma **eventual prova, oral ou escrita, como forma de seleção dos candidatos** obtivemos diferentes respostas, de acordo com a experiência vivida por cada um. Alguns entrevistados declararam ter sido sujeitos a uma entrevista com um júri (E8), na qual tiveram que manifestar o seu interesse em vir estudar para Portugal, outros referiram ter realizado uma prova escrita em língua portuguesa (E1, E3) e outros afirmaram não ter feito qualquer prova (E2):

[Passou por alguma prova antes de vir?] Sim, no Instituto sim. [No Instituto. Ainda em Timor.] Em Timor sim, tem uma... não é escrita, prova oral. [Fizeram uma prova oral. Com quem? Quem era o júri?] Com a Fundação, com a Fundação. [Com elementos timorenses?] Com o Presidente da Fundação. [E nessa prova oral ele queria avaliar o domínio da língua?] O domínio da língua e também o domínio da pedagogia porque a minha área é da educação. [Exatamente. Portanto falou em português?] Falou em português sim, mas nós não é só português, sempre mistura com o tétum. (UH1, E8:123)

Antes de ter uma entrevista tivemos uma seleção de prova escrita em que tivemos que ter prova escrita, tal como tivemos, ah... responder a 50 perguntas e tivemos também que fazer, uma, como se diz, interpretação dos textos. Ver, ouvir e falar também. [Prova escrita de língua portuguesa.] Sim, de língua portuguesa. (...) [E onde é que fez essas provas? Na UNTL?] Na UNTL sim. [Mais pessoas fizeram também?] Sim, fizemos 50 pessoas. [50 professores? Todos professores?] Sim, concorremos, mas passámos só 20 e tal pessoas. (UH1, E1:130)

[Como já tinha o mestrado não teve que fazer exame?] Fiz, mas isto apenas (ri-se), acho que é só para preencher critério. [Claro, tinham que se assegurar que dominava a língua portuguesa, não é?] Sim. [Fez alguma entrevista na Universidade? Chegou a fazer ou não foi necessário?] Não, só um teste e depois passei com boa nota. (UH1, E3:152)

[Portanto, não fez entrevista? Precisou de fazer algum tipo de entrevista para vir?] Não fez, mas obrigatório para, para atender o curso de português. [Exatamente. E em Timor fez algum tipo de prova? Precisou de fazer prova?] Naquele tempo não. (UH1, E2:127)

O entrevistado nº7 afirma ter feito um exame escrito, seguido de uma entrevista:

[Fizeram algum exame de língua portuguesa?] Sim. [Um conjunto de professores?] Sim, sim. [E depois os que passaram foram a entrevista?] (Pensa) [Se é que ainda se lembra.] Sim, quando nós fizemos exame português para cá, tem duas maneiras de teste, não é? Escrita e entrevista, não é? Depois de

passarmos escritamente passar para a entrevista. [E essa entrevista foi também na UNTL?] Sim, com os professores que trabalham na Instituição... [Camões?] Sim. [Eu ia perguntar se foi em língua portuguesa?] Sim, tudo português. [Com alguns membros do júri portugueses?] Isso. (...) E ainda temos limitações mas ajudamos com expressão, gestos. Os professores entendem bem. (UH1, E7:130)

O entrevistado nº8 declarou que os colegas que desejavam estudar fora de Timor mas que não passaram no exame de língua portuguesa foram enviados para a Indonésia:

E o outro que não, não passaram foram para a Indonésia. [Houve algumas pessoas que queriam sair também mas que não vieram para Portugal?] Não, tem provas mas alguns que não conseguiram passar, então pronto. Envia tudo para a Indonésia. (ri-se) (UH1, E8:141)

Por fim, o estudante nº5 relatou a sua experiência particular de frequência de um curso de doutoramento de Timor, em cooperação com Portugal, cuja alta taxa de insucesso levou ao seu cancelamento e posterior envio dos doutorandos para Instituições de Ensino Superior em Portugal. O estudante nº5 fez parte desse grupo:

Só passa 20. 20 pessoas. Então, essas 20 pessoas... o Ministério da Educação, eu próprio como Assessor e com ministro, senhor Bendito, com vice-ministro, senhor Marçal, decidiu para cancelar o programa de doutoramento na UNTL. O doutoramento pode ser adequado, esse curso enfrentamos em Portugal, em Austrália ou em América. Não pode em Timor. Então cancelou. [Porque a taxa de sucesso foi baixa?] Ai! Então cancelou. Esses 20 pessoas mandaram tudo para Portugal. E eles chegaram cá 2015. [Portanto essa foi a seleção? Foi o grupo que teve sucesso?] Nós somos 8 pessoas, ficámos cancelados. Só chegámos cá, eu cheguei 2016 e outra 2017. (UH1, E5:137)

Quando questionados sobre o **processo de seleção de candidatos** timorenses para vir estudar em Portugal, os docentes da Universidade de Évora revelaram que enquanto docentes e orientadores de tese não têm conhecimento de como decorre este processo. Contudo, afirmaram pensar que o processo de seleção esteja a cargo de Timor, uma vez que é Timor que financia as bolsas de estudo:

Eu acho que eles lá são selecionados mas dá-me a sensação que... Portanto eles têm uma bolsa e essa seleção essencialmente é feita pela, pela Entidade que dá a bolsa, não é? O Governo, o Ministério da Educação, sei lá. (UH2, D1:178)
Portanto, eu assumi que fosse essencialmente haver uma candidatura e se calhar uma análise curricular. Olha, não sei, não faço... (UH2, D1:185)

(Pensa) Não, essa é uma questão que nos ultrapassa como docentes do Ensino Superior aqui, nos ultrapassa quais são os processos de seleção. Os processos de seleção à partida, vamos lá ver uma coisa... quem paga, aqui aplica-se o princípio muito simples que é: quem paga escolhe o que quer pagar e portanto escolhe

quem tem acesso. Se for o Governo timorense a financiar as bolsas de estudo, que é o que acontece na maior parte das situações, será os critérios do Governo timorense, impondo-se, evidentemente, por acordo mútuo, um nível de conhecimento mínimo da língua portuguesa. Portanto acho que é isso mas os outros critérios são, evidentemente, quem paga e quem paga é o Governo timorense. (UH2, D3:111)

Na condição de Membro da Comissão de Curso nós analisamos aqueles que se candidatam e portanto, a haver esse processo, ele é feito lá e só se candidatam aqueles que eventualmente terão a indicação: - Podes candidatar-te. (UH2, D4:125)

Apesar de desconhecer como decorre o processo de seleção de candidatos, o docente nº2 revelou que os candidatos timorenses ao doutoramento cumprem as mesmas regras que os restantes candidatos, nomeadamente a realização de uma entrevista e a apresentação de uma carta de motivação:

[E do doutoramento especificamente?] Não tem um critério distinto dos outros. São obrigados a fazer a entrevista, são obrigados a escrever a carta de motivação, são obrigados a cumprir, portanto, todas as regras de formalidade do ingresso aqui. Não tem bónus. (UH2, D2:120)

Conhecedor da realidade timorense, por se ter deslocado a este país por diversas vezes desde o ano 2000, o docente nº3 referiu a organização social deste país como um dos critérios de seleção de candidatos para estudar no estrangeiro, referindo o facto dos dirigentes de cada Departamento terem acesso a formação mais avançada primeiro, sendo, depois, seguidos pelos restantes docentes:

A sociedade timorense é uma sociedade complexa do ponto de vista da organização social, complexidade essa que ainda se mantém presente... não só nas zonas rurais mas também nas zonas urbanas. E portanto a seleção dos candidatos tem em conta essa complexidade quer seja do ponto de vista social quer seja do ponto de vista étnico. E portanto... há muitos critérios que nós não entendemos mas cuja justificação está em certa medida nessa, nessa, nesse funcionamento da chamada “sociedade tradicional timorense”, e que se reflete nestas escolhas. (...) E portanto, várias pessoas com quem falei e que neste momento desempenham cargos em Timor, eles disseram que foram eles os escolhidos para fazer o Ensino Secundário, para fazer o Ensino Pré-Universitário, para fazer a Universidade. Eles foram os eleitos pelas comunidades. (...) Evidentemente a democratização do ensino está em Timor e portanto a partir de agora... Mas no passado foi assim e portanto esse esquema de escolha está subjacente, está na mente dos dirigentes. (UH2, D3:118) Vamos lá ver uma coisa, seria, de acordo com as regras de funcionamento da sociedade tradicional timorense seria imoral o chefe não vir e vir um súbdito. (UH2, D3:120)

Num segundo momento investigamos se os estudantes, depois de passarem pelo processo de seleção, receberam, ou não, algum tipo de **preparação específica para vir estudar em Portugal**. Em caso de resposta afirmativa examinamos em que moldes essa preparação teve lugar, qual a sua duração e se os estudantes consideram que esta contribuiu para a sua posterior integração em Portugal, tanto a nível social como académico. Todos os entrevistados afirmaram ter recebido formação específica para estudar em Portugal, especificamente formação em língua portuguesa promovida pela Instituição de Ensino Superior (IES) timorense onde trabalham, formação que esteve a cargo de professores portugueses:

[E o Instituto? Preparou de alguma forma os seus professores?] Sim, também o Instituto prepara o curso da língua portuguesa. Foi, foi, foi o português, um professor português que ensinou e depois também cursos sobre pedagogia também foi, foi uma, uma professora portuguesa. (UH1, E8:211)

Antes em Timor sim, eu antes fiz, fiz curso de português. (UH1, E2:197) Na Universidade. [E os professores?] Os professores de português. (UH1, E2:200)

Sim, eu recebi, primeiro é que especificamente tivemos um curso de língua portuguesa. [Em Timor?] Em Timor. E não tive mais dificuldade porque já aprendi a língua portuguesa e acabei a minha licenciatura em português. Defendi também a minha, o meu relatório em português também. [Portanto já se sentia à-vontade?] Sim. (UH1, E1:192) [Esse curso que receberam de língua portuguesa, onde é que teve lugar?] Na UNTL. [Também na UNTL. Foi dado por quem?] Por professores portugueses. (UH1, E1:200)

Na UNTL. [Com professores portugueses?] Tudo, sempre professores portugueses. Os meus colegas que estão cá, doutoramento, enfrentámos esse curso. [A mesma coisa.] Último hora para vir cá. [Muito bem, portanto uma preparação mesmo para vir?] Sim, sim, para vir cá. (UH1, E5:272)

[Portanto recebeu uma formação?] Porque há muitos professores que ainda não estiveram aqui, conhecer Portugal. [Claro.] Então isto, como formação também para dar a conhecer Portugal, as Universidades, para nós... Cada distrito. (UH1, E3:157) [Na UNTL?] Sim. [Quem deu essa formação?] São professores portugueses. [Portanto a UNTL teve o cuidado de vos preparar?] Sim. Agora depende para cada pessoa, quer participar ou não. (UH1, E3:291)

Contudo, a duração dessa formação varia, mesmo dentro da mesma IES, com os entrevistados a referir cursos com a duração de um, três ou seis meses:

Mas curso muito curto o tempo. Muito curto o tempo. [Então está-me a dizer que fez um curso ainda em Timor? Antes de vir?] Não é para muito tempo. Antes de vir aqui. (...) [Quanto tempo teve essa formação?] Essa formação, parece, eu só para... Eu cabeça... Parece... Um por mês, um por mês. [Só um mês?] Sim, só um mês. (UH1, E4:187)

Eu aprendi, eu tive um curso de língua portuguesa durante três meses, em Timor. (UH1, E1:204)

Recebemos. Recebemos. Preparámos 3 meses antes de vir cá, antes de vir cá. E depois faz mesmo teste. (UH1, E5:269)

[Essa formação quanto tempo teve?] 2, 3 meses, não me lembra bem. (UH1, E6:203)

Sim, antes do, antes quando vim cá para fazer o mestrado também tive formação. [Em Timor?] Sim. [Antes de vir teve?] Antes de vir também tive, seis meses. (UH1, E3:285)

[Quando tempo é que esse curso teve?] Houve vários. Quando ainda planeamos para cá, para vir cá em Portugal, 6 meses depois de obtivemos os resultados do exame mais de 6 meses... [Começaram a receber preparação?] Sim. (UH1, E7:201)

Por fim, quando questionados sobre a **importância desta formação na preparação para o diferente contexto social e académico**, os estudantes declararam que a formação foi muito útil, tendo contribuído para que sentissem menos dificuldades durante a sua estadia:

É, ajudou bastante. [Sentiu-se mais à vontade quando chegou a Portugal, com essas bases?] É, ajudou muito. [E nesse curso falaram também na cultura portuguesa ou apenas na língua?] Não, o curso fala sobre, fala sobre, pronto, a cultura, a nossa cultura. [A cultura timorense?] A cultura timorense. [Eu pergunto é, como vinham para Portugal, já conheciam um pouco da cultura?] A cultura de Portugal? [Sim.] A cultura de Portugal eu ainda não. (ri-se) (UH1, E8:217)

Sim, ajuda bastante para, em termos de praticar. [Foi dirigida mesmo para vir, para dar confiança?] Sim. Sim. Era assim, o curso além de deu conhecimento de linguística, língua, mas também uma motivação para nós para ganhar confiança (UH1, E6:209)

Sim, o curso sim, o curso, esse curso ajudaram muito os timorenses. [Foi útil?] Sim, foi útil. [Ajudou a integrar?] Sim. (UH1, E2:208)

Muito, muito importante. [E nessa formação trabalharam só a língua ou trabalharam, por exemplo, também a cultura?] Sim, tudo. Porque a língua portuguesa, (...) nós juntamos numa sala, vem de diferentes áreas, Medicinas, Políticas, Educação, Matemática, Agricultura... Então aquele curso também nós aprendemos as matérias de cada... [Disciplina?] Disciplina. (UH1, E5:278)

O entrevistado nº4 considerou a formação útil mas muito curta, o que é compreensível se tivermos em conta o facto de este estudante afirmar apenas ter contactado com a língua portuguesa no período imediato antes de vir estudar em Portugal:

[Apesar de ter sido só um mês acha que ajudou a preparar-se?] Só para preparar mas muito curto, muito curto o tempo. [Ajudou mas podia ter sido mais tempo? Mais preparação?] Mais tempo sim. Ah... Três meses, seis meses, não! Agora só prepara um pouco, um mês. (UH1, E4:225)

No que diz respeito a uma eventual **preparação prévia dos estudantes timorenses para estudar em Portugal**, os docentes afirmaram não ter conhecimento, chegando mesmo a duvidar da existência dessa formação tendo em conta o nível de língua portuguesa que os estudantes apresentam à chegada a Portugal (D4 e D5). Quando questionados sobre se deveria, então, haver uma preparação específica para estudar em Portugal, todos concordaram que essa formação deveria existir, sobretudo ao nível da língua portuguesa:

Não sei. [E nesse caso pensa que deveriam receber?] Penso que sim porque a dificuldade, não é com a T., mas também com a T., ela própria no outro dia me dizia isso, é ao nível da língua portuguesa. (...) Já tive contacto com outros estudantes timorenses, na minha condição de membro da Comissão de Curso, em que a sensação é que eles têm muita dificuldade em perceber a língua portuguesa. Portanto, tanto quanto eu sei eles não podem estar a ter nenhuma preparação a esse nível, da língua portuguesa e penso que seria fundamental. Aliás, sei que outros estudantes, pelo menos uma estudante de Timor optou por fazer a tese em inglês exatamente para... [Colmatar essas dificuldades?] É mais fácil. Estranhamente, estranhamente para ela é mais fácil fazer e escrever em inglês do que o domínio do português para uma tese. (UH2, D4:108)

Não, não sei. Em relação a estas duas alunas que eu tive este ano não creio que tivessem recebido. Aliás uma delas, enfim, que é a minha orientanda, tenho a certeza disso. (UH2, D5:113) [Acha que seria importante que recebessem formação antes de vir?] Sim, claro. [Uma formação ao nível da língua ou também a nível científico, em cada área específica?] Não, eu acho que a língua... A questão científica é uma questão que se pode desenvolver com facilidade. O problema da língua de facto é um entrave. (...) [Portanto seria importante que houvesse uma formação mais preparatória?] Formação em língua portuguesa, sim. (UH2, D5:123)

Não tenho noção nenhuma. [Não faz ideia? E nesse caso, acha que deveriam receber?] Acho que sim. [Sobretudo ao nível...] Da língua. Da língua, sim. Das áreas isso, ouça... [Já seria um pouco mais difícil porque eles vêm para muitas áreas.] Pois, claro. É muito complicado e portanto, enfim... Isso não, não me parece que seja congruente até porque também os nossos, não vamos agora também ser aqui... [Claro, em termos científicos...] Em termos científicos também os nossos... Enfim. (UH2, D1:204)

Não tenho a certeza. Mesmo quando lá estive não me apercebi que tenham uma preparação muito específica, agora informalmente são capazes de trabalharem em grupo, como uma espécie de passa-palavra. (...) [E nesse caso acha que seria

importante que eles recebessem uma formação específica antes de vir? Uma preparação ao nível da língua, da cultura?] Olhe, se falarmos para virem fazer um doutoramento eu penso que seria necessário uma preparação específica em duas medidas: a *décalage* da formação entre os países é muito grande, entre os países, não é só Timor, todos os países da CPLP, e aqui em Portugal, não é só Évora, a *décalage* em termos de escrita científica em concreto, estou a falar em questão da produção científica, da escrita científica, do domínio das metodologias de investigação, quem quiser fazer o doutoramento devia ter uma preparação mais forte. (UH2, D2:129)

Apenas o docente nº3 revelou ter conhecimento da existência de uma formação específica, em língua portuguesa:

Em termos de língua portuguesa recebem. Em termos de língua portuguesa. Não é feito, penso eu, não é feito um teste em termos de conhecimento base, base da sua formação especificamente para cada uma das áreas científicas, quer seja em Biologia, quer seja Matemática, quer seja em Ciências Sociais, antes de virem par cá não é feito. E mais do que isso, a grande questão que se coloca é que pode ser feito e os níveis de rejeição. (UH2, D3:118)

Num terceiro momento analisámos as **expectativas e motivações que trouxeram estes estudantes até Portugal**, questionando se consideram que estas foram atingidas, até ao momento. Quando interrogados sobre o facto de **Portugal ter sido, ou não, a primeira opção** quando decidiram estudar fora de Timor, as respostas foram variadas. Os estudantes nº1, 6, 7 e 8 afirmaram que Portugal era a única opção:

Sim, com certeza. Portugal assim, porque o nosso país, tal como na nossa Constituição está consagrada, tal como a nossa língua oficial é a língua portuguesa temos que aprender aqui em Portugal, primeiro. (UH1, E1:158)

O único país. Sim. (UH1, E8:158) Porque primeiro o, o Portugal é o país irmão e então e o Portugal também fala o português e como na minha condição eu também queria falar mais o português mas não tinha condição para suportar, para ajudar. E então eu acho que o Portugal era o lugar mais certo para aprender o português. (UH1, E8:160)

Era pensar para Portugal porque Timor também escolhe português, língua português como língua oficial e temos de ensinar em português. Obrigatoriamente, não há outra opções. (UH1, E6:161)

[Disse-me que estudou na Indonésia. E agora, queria vir para Portugal?] Sim. (UH1, E7:162) [Queria? Porquê?] Sim, para melhorar e desenvolver o meu português. E já melhorou, já melhorei. (UH1, E7:165)

A posição do estudante nº2 é diferente, tendo este declarado que gostava de ter continuado os seus estudos num país em que se utilizasse a língua inglesa, não tendo, contudo, conseguido por não dominar essa língua:

Naquele tempo eu, Portugal não é primeiro, não é a primeiro. [Não? Qual era a primeira opção?] A primeira opção eu escolhi para, para outros países que falam inglês. (...) [Como por exemplo?] Por exemplo Malásia, Filipinas ou Singapura. Ou Austrália. (UH1, E2:151) Porque naquele tempo o meu, a minha nota, a minha nota de inglês não é, não é adequada para continuar nos países que falam inglês. (UH1, E2:157)

Também os estudantes nº3 e nº5 afirmaram que gostavam de ter prosseguido os seus estudos noutro país, neste caso na Austrália, o primeiro com o objetivo de melhorar o domínio da língua inglesa e o segundo porque concluiu o mestrado nesse país:

Eu gostava de ir para outro países. Eu queria que fosse para a Austrália para aprender inglês porque inglês é língua internacional. [Gostava mais de ter ido para a Austrália para poder melhorar o domínio da língua inglesa?] Sim, porque inglês eu já tinha base, mas tinha que vir aqui em Portugal. [Claro.] Isto por causa da minha profissão. (UH1, E3:204)

Não, Indonésia não. Só segunda opção só para Austrália porque o mestrado em Austrália eu fiz o meu mestrado muito bom em Austrália. (UH1, E5: 170)

O estudante nº4 manifestou interesse em continuar a estudar na Indonésia, país onde concluiu a sua licenciatura, mas declara que tal não foi autorizado pelo Reitor da UNTL, que o enviou para Portugal para que este pudesse aprender português:

Mas primeiro, primeiro, primeiro acontece para mim eu continuar o mestrado na Indonésia. Mas o Reitor: - Não pode ser continuar o mestrado porque agora qualquer uma coisa tem que utiliza língua portuguesa. Se o F. não sabe português tem que vai para Portugal para aprender a língua portuguesa. [O F. pensou que ia para a Indonésia outra vez?] Outra vez sim. [Mas o Reitor achou que era melhor...] Não pode ser utiliza. Melhor para estudar língua portuguesa. (UH1, E4:137)

Como vimos Portugal não foi a primeira opção de todos os estudantes, razão pela qual, quando confrontados com as **razões de escolha para estudar neste país, assim como sobre as suas motivações e expectativas**, obtivemos respostas bastante variadas. A estudante nº3 referiu a necessidade de dominar a língua portuguesa, relacionada com a profissão que desempenha em Timor:

[Então veio para Portugal porque...] A minha profissão. (...) Primeiro a profissão e mais a bolsa. (...) Aproveito esta oportunidade. E mais porque a língua

portuguesa já adotámos como a língua oficial. Então a minha profissão obriga para usar a língua oficial na Universidade. [Quanto melhor dominar mais oportunidades vai ter?] Mais profissionalidade na minha profissão. (UH1, E3:209)

Vários entrevistados (E2, E3, E6, E7) referiram o facto de outros colegas da mesma Instituição de Ensino Superior timorense terem já estudado em Portugal, e alguns especificamente na Universidade de Évora, e terem concluído os seus cursos com sucesso como uma motivação para virem para Portugal:

Sim, os timorenses que, os timorenses que tiram os seus cursos de mestrado e de doutoramento em Portugal também. [Alguns professores da UNTL?] Sim, da UNTL. [Portanto já sabia um bocadinho como era a experiência?] Sim, já sabia antes. (UH1, E2:160)

Eu recebi a informação através de outro colega que... Já terminou o estudo. J.A. [Já foi embora para Timor?] Sim, sim. Ele diz: - Z. melhor vir cá. Évora bom. [Deu uma avaliação positiva?] Positiva com as pessoas cá, pessoas bom professor. (UH1, E7:209)

Ele consegue tirar o curso e eu pensei que eu também posso. [Exatamente. Portanto a experiência positiva que esses colegas tiveram ajudou?] Dei coragem, confiança para, para estudar cá. [Muito bem.] Mesmo que agora reconheço que nós entra cá com vários limites, comparando com os colegas de Portugal, língua, a base da educação é diferente. (UH1, E6:174) É bom por isso mesmo eu escolho Évora, porque conheço através dos colegas. Évora é uma sociedade mais próxima entre os estrangeiros. [Qual era a outra opção, a outra cidade?] Não, era para Lisboa mas depois pensa economicamente também lá é caro. (UH1, E6:293)

Antes sim. Do, da minha Faculdade dois professores. Era o professor B. com o A. Os dois. [Dois professores?] Sim, dois professores, eles é que são os meus indicadores. [Timorenses?] Timorenses. O B. não é muito... Não é muito motivado mas o A. é que motivou-me. Assim, porque eu vi que A., antes não tem conhecimento em língua portuguesa. Não tem mesmo. (...) Conseguiu acabar o curso dele, durante dois anos. [Mestrado?] Mestrado. Isto motivou-me. Eu tinha pensado assim: - Como é que uma pessoa não tem conhecimento da língua portuguesa conseguiu acabar o curso no mesmo, dentro do prazo? (...) Então, eu sou mais nova porque é que eu não posso? Acho que eu posso! Se ele consegue (ri-se) eu também vou conseguir! (UH1, E3:218)

Para além da influência de outros colegas timorenses alguns entrevistados referiram a influência que professores portugueses na escolha de Portugal como destino da formação:

Sim, eu conhecia naquela altura só um professor português que deu aula lá e ela é que me trouxe para cá, para estudar. [Ela é que ajudou? Incentivou?] Incentivou-me para estudar cá. (UH1, E1:165)

Sim, sim. Quando mais moti..., motivado para vir quando professora diz que Universidade de Évora como uma das Universidades portuguesas que mais antiga. [Sim, verdade.] Ela disse assim e eu... (...) E eu, e também motivado pelo nosso Bispo da Diocese de Baucau, também acaba o seu estudo em Évora. Pessoalmente isso. (UH1, E7:220)

Os estudantes manifestaram como principal expectativa aprofundar os conhecimentos de língua portuguesa, referindo uma “vontade, vontade para aprender português ou desenvolver a nossa capacidade de português.” (UH1, E7:149), “Conhece bem o português embora não é domina bem mas conhece bem. [Claro, melhorar.] Melhorar, aprofunda a língua portuguesa. Isso.” (UH1, E6:185). Os estudantes reconhecem a necessidade de dominar a língua portuguesa para concluir os estudos com sucesso:

Sim, quando eu cheguei pensava, pensava primeiro tem que ser melhorar o meu conhecimento de português. [Essa era a expectativa maior?] Maior porque para, para atingir o meu objetivo, o meu objetivo no curso de doutoramento, quer não quer tem de ser dominar, dominar a língua. [Claro.] Tem que saber bem a língua portuguesa. (UH1, E2:173)

Naquele momento a minha persp, expectativa é para aprender a língua, eu não queria pensar em mestrado, porque isto... [A primeira expectativa seria a língua portuguesa?] Isto é um problema para mim, quando eu pensar que eu vinha cá para acabar o mestrado. Posso ser... Porque eu não tenho aqui memória em português... Isto dificulta-me. O meu pai ensinou-me porque ele é formado em língua portuguesa, ele sabe bem que temos dificuldade, eu cresci, acabei a minha licenciatura em língua indonésia. Então o meu pai ensinou-me que vais pensar que vais aprender a língua. (UH1, E3:263)

Para além do maior contacto com a língua portuguesa os estudantes manifestaram igualmente a expectativa de aprofundar os conhecimentos científicos específicos da sua área de estudo, declarando que:

Então decidi para Portugal porque mais vantagem para aprende além de ciência também a língua. (...) E também conhece a Europa, como que sociedade Europa. (...) Pelo menos conhece Portugal, é uma referência sobre Europa. (UH1, E6:166)

Depois disso, a ciência também. Porque ciência que na Ásia às vezes é, é, não é mais baixa mas é. São poucas bases. [É diferente?] É diferente. [A forma como ensinam?] Sistema, é diferente. (UH1, E2:176) [Portanto, em termos académicos

vinha também com a expectativa de adquirir conhecimentos?] Conhecimentos, sim. [Bases?] Sim, bases, sim. (UH1, E2:181)

Ok, dantes eu acabei a minha licenciatura em Ciências Agrárias, não queria terminar com essa, essa, essa nível mas gostaria muito de aprender para ter mais nível digno para mim, na Universidade para ter mestrado, para que um dia eu possa ter, porque na nossa missão eu tivemos também regime de carreira. Essa também pode-me suportar, o regime de carreira. (UH1, E1:180)

Quando questionados sobre as **expectativas** que trazem estes estudantes até Portugal os docentes afirmaram que a **expectativa** principal seria o cumprimento das exigências da IES timorense em que estes trabalham, ou seja, obter o diploma e regressar a Timor para dar continuidade ao seu trabalho enquanto docentes do Ensino Superior, contribuindo para o desenvolvimento do país:

Eu acho que eles, pronto, primeiro querem sair daqui com o canudo, pronto, com um nível de formação superior. Porque isso os vai ajudar. Ajuda-os a eles pessoalmente. [Exatamente.] Porque sobem na carreira, porque têm melhores níveis lá em Timor, porque eu acho que eles têm ainda muito o sentido de Pátria, porque eles querem ajudar o país. (UH2, D1:221)

Acho que no fundo, no fundo, vamos lá ver uma coisa, eles vêm cá para obter o diploma. É o grande objetivo deles. [Claro.] Portanto... esse é o grande objetivo. Como obter, quanto aprender para obter o título acaba por não ser... Acaba por não ser uma das coisas obrigatórias. Mas o grande objetivo é obter o título. Qualquer que seja o processo. (UH2, D3:151) O conhecimento que eu tenho daqueles estudantes que vêm para Portugal, a maior parte deles são estudantes que estão institucionalizados, pertencem a Instituições públicas e portanto para muitos deles isto corresponde a degraus que eles têm que subir. Alguns desses degraus são obrigatórios, como por exemplo fazer o mestrado quando se é docente universitário ou fazer o doutoramento quando se é docente universitário. (UH2, D3:138)

No caso da B. parece-me que é simplesmente o doutoramento. Ela está ligada à Universidade e portanto é uma necessidade. Tem que progredir, tem que fazer a sua formação e portanto vem para Portugal. (UH2, D4:124)

O docente nº2 refere ainda as duas vertentes que o doutoramento ajuda a desenvolver, a vertente do ensino e a vertente da investigação, ainda muito pouco desenvolvida em Timor:

A expectativa é o cumprimento do calendário do doutoramento e regressarem graduados. E contribuírem, com a sua formação contribuírem, para, nesse caso para as Universidades lá. Ter outro nível, outro nível de capacitação científica numa Universidade. Seja no ensino seja na investigação. (UH2, D2:149)

5.10.4.1 EM SÍNTESE

Ao analisar e interpretar os dados obtidos, referentes ao **período pré-migratório**, verificámos que o **processo de seleção dos candidatos** foi um processo interno das respetivas Instituições de Ensino Superior de Timor (IES), de acordo com as vagas abertas em cada IES dos vários países com que Timor estabelece acordos de cooperação (Portugal, Brasil, Indonésia, Austrália, entre outros). No caso específico da UNTL alguns entrevistados afirmaram ter apresentado a sua candidatura no Gabinete de Cooperação, enquanto que outros mencionaram ter sido convidados a concorrer diretamente pelos chefes de Departamento. No segundo caso os estudantes relataram que a seleção dos candidatos esteve a cargo dos chefes de Departamento ou dos Decanos de cada Faculdade e se processou de acordo com o tempo de serviço de cada entrevistado na IES e a necessidade de receber formação de nível mais avançado de forma a cumprir os critérios da Instituição.

Quando questionados sobre o **processo de seleção** a que foram sujeitos, em Timor, nomeadamente a realização de uma entrevista ou de uma prova (oral ou escrita) as respostas obtidas foram bastante diversas o que revela a inexistência de um mecanismo de seleção de candidatos aplicado transversalmente em toda a Instituição. Um dos entrevistados declarou ter realizado uma entrevista com um júri (E8), na qual teve que manifestar o seu interesse em vir estudar para Portugal, outros referiram ter realizado uma prova escrita em língua portuguesa (E1, E3), outro um exame escrito, seguido de uma entrevista (E7) e outro afirmou não ter feito qualquer prova (E2).

No que diz respeito aos **critérios que terão contribuído para que estes entrevistados tivessem sido selecionados** foram referidos quatro aspetos: o tempo de serviço na IES (E4, E7), o conhecimento prévio da língua portuguesa (E1, E2), o facto de ter estudado em Portugal anteriormente (E3) e a vontade de estudar fora do país (E7, E8). As estudantes nº3 e nº8 afirmaram que os docentes que não conseguiram fazer prova do domínio da língua portuguesa foram excluídos do concurso para Portugal, tendo alguns sido enviados para a Indonésia. Não nos cabe aqui questionar o envio de alguns docentes do Ensino Superior para o país vizinho, a Indonésia. Contudo, concordamos com o docente nº3 quando este questiona a estratégia de cooperação definida por Timor, e o facto de ser contraproducente formar os professores em língua indonésia, sobretudo tendo em conta todo o investimento feito por Portugal nos últimos 19 anos nesta ex-colónia, e os (poucos) progressos alcançados até ao momento ao nível do domínio da língua portuguesa.

Os docentes da Universidade de Évora revelaram que enquanto docentes e orientadores de tese não têm conhecimento de como decorre o **processo de seleção de candidatos** timorenses que se deslocam para Portugal, mas opinam, contudo, que este deva estar a cargo de Timor, uma vez que é este país que financia as bolsas de estudo. Os docentes salientaram, contudo, o facto dos candidatos timorenses cumprirem as mesmas regras que os restantes candidatos no acesso aos cursos em Portugal, nomeadamente a realização de uma entrevista e a apresentação de uma carta de motivação.

O docente nº3 referiu a organização social de Timor como um dos **critérios de seleção para estudar no estrangeiro**, mencionando o facto dos primeiros a ter acesso a formação mais avançada serem os dirigentes de cada Departamento, seguidos pelos restantes docentes.

Tendo em conta os dados apresentados pelos estudantes, consideramos que o processo de seleção dos candidatos deveria ser mais rigoroso, com critérios pré-definidos para todos os Departamentos da mesma Universidade e deveria ter como fator eliminatório o domínio da língua portuguesa, devendo ser exigido um nível que permita aos estudantes timorenses deslocar-se para Portugal e integrar-se, socialmente e em termos académicos, com maior facilidade, concluindo a sua formação em Portugal dentro dos prazos estabelecidos.

No que diz respeito à **preparação específica para estudar em Portugal** foi possível verificar que todos os estudantes receberam uma formação preparatória, em língua portuguesa, fornecida pela Instituição onde trabalham, a cargo de professores de nacionalidade portuguesa. No entanto, quando questionados sobre a duração dessa formação as respostas fornecidas pelos estudantes variaram dentro da mesma IES, com os entrevistados a referir cursos com a duração de um, três ou seis meses. Estas respostas demonstram alguma falta de consistência no modelo de preparação dos docentes que vêm estudar para Portugal, formação esta que na nossa opinião deveria ser mais rigorosa e ter uma duração fixa, sobretudo tendo em conta casos específicos como o do estudante nº4 que afirma ter vindo para Portugal sem saber falar português, tendo contactado com a língua portuguesa apenas no período imediato antes da partida, por oposição a alguns colegas que já falavam português anteriormente. Apesar de alguns estudantes terem declarado que a formação recebida foi demasiado curta, todos concordam que esta se revelou muito importante na preparação para o novo contexto social e académico, tendo contribuído para que sentissem menos dificuldades durante a sua estadia em Portugal.

Ao analisar as respostas fornecidas pelos docentes (à exceção do docente nº3), verificamos que estes não têm conhecimento da existência de uma **preparação prévia dos estudantes timorenses para estudar em Portugal**, chegando mesmo a duvidar da existência dessa formação tendo em conta o nível de língua portuguesa que os estudantes apresentam à chegada a Portugal (D4 e D5). Desconhecendo se os estudantes recebem formação ainda em Timor, todos os docentes concordaram que os estudantes não deviam vir para Portugal sem receber uma formação preparatória, sobretudo ao nível da língua portuguesa, área onde revelam grandes dificuldades, as quais podem condicionar o seu desempenho académico.

Analisando as **expectativas e motivações que trouxeram estes estudantes até Portugal** verificámos que Portugal foi a primeira opção apenas para quatro estudantes (E1, E6, E7, E8), entrevistados estes que afirmam ter escolhido Portugal como meio para aprofundar os seus conhecimentos de língua portuguesa, língua oficial de Timor, referindo que “Portugal era o lugar mais certo para aprender o português.” (UH1, E8:160). Os restantes quatro estudantes gostariam de ter tido a possibilidade de estudar noutros países. O estudante nº4 manifestou interesse em continuar a estudar na Indonésia, país onde concluiu a sua licenciatura, mas declara que tal não foi autorizado pelo Reitor da UNTL, que o enviou para Portugal para que pudesse aprender português. O estudante nº2 afirma que gostava de ter prosseguido os seus estudos num país em que fosse utilizada a língua inglesa e os estudantes nº3 e nº5 gostavam de ter prosseguido os seus estudos na Austrália. Não tendo sido a primeira opção de todos os estudantes, quando confrontados com as **razões de escolha para estudar em Portugal, assim como sobre as suas motivações e expectativas**, as respostas obtidas foram bastante

variadas. Uma vez enviados para Portugal os estudantes manifestaram como principal expectativa o aprofundamento dos conhecimentos de língua portuguesa, reconhecendo a necessidade de dominar esta língua para concluir os estudos com sucesso e também como exigência relacionada com a profissão que desempenham em Timor. Para além do maior contacto com a língua portuguesa os estudantes manifestaram a expectativa de aprofundar os conhecimentos científicos específicos da sua área de estudo. Alguns estudantes revelaram ter escolhido Portugal como destino de formação por influência de professores portugueses que conheceram em Timor, assim como por influência de outros docentes timorenses que tinham já estudado em Portugal, tendo concluído a sua formação com sucesso. Curiosamente, as razões históricas ou culturais e a importância dos acordos estabelecidos entre os dois países não foram referidas por nenhum estudante, embora os estudantes os considerem “países amigos e irmãos”.

Quando questionados sobre as **expectativas que trazem estes estudantes até Portugal** os docentes afirmaram que, no seu entender, a expectativa principal será o cumprimento das exigências da IES timorense em que estes trabalham, ou seja, a obtenção do diploma e o regresso a Timor para dar continuidade ao seu trabalho enquanto docentes do Ensino Superior, contribuindo para o desenvolvimento do sistema de ensino do país. A contribuição destes estudantes para o desenvolvimento de Timor, em particular para o desenvolvimento do seu sistema de ensino, é um aspeto que será aprofundado mais adiante, quando analisarmos os dados referentes à categoria 5 desta investigação.

5.10.5 CATEGORIA 3 – FORMAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL

A categoria 3¹⁴⁴ – **Formação Superior em Portugal** – pretende caracterizar a experiência formativa destes estudantes em Portugal, tentando auscultar se há algum tipo de adaptação curricular ao nível de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, se a metodologia implica mais acompanhamento e se o nível de exigência é reduzido no que diz respeito aos conteúdos e aos objetivos.

Esta categoria, bastante abrangente, engloba dimensões de diferentes tipos e níveis, desde recursos como a bolsa de estudo, ao grau de sucesso atingido até ao momento e ao grau de satisfação com o curso que frequentam, de acordo com as necessidades sentidas e as expectativas manifestadas. Ao analisar a informação inserida nesta categoria, pertencente ao **período migratório**, pretendemos dar resposta aos seguintes 8 objetivos específicos (4 relativos aos estudantes e 4 relativos aos docentes):

¹⁴⁴ A categoria 3 inclui 8 códigos para os estudantes - Experiência formativa em Portugal; Início do curso; Conclusão do curso; Grau de sucesso até ao momento; Correspondência do curso às expectativas, interesses e necessidades; Modelo de avaliação; Bolsa de estudo e Formação em língua portuguesa em Portugal e 7 códigos para os docentes - Integração nos cursos; Conclusão do curso; Correspondência do curso às necessidades de formação; Expectativas académicas no presente; Atitude em sala de aula; Modelo de avaliação e Bolsa de estudo.

ESTUDANTES	1. Apurar que curso frequentam e em que data estimam a sua conclusão; 2. Indagar como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação); 3. Averiguar se consideram que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais; 4. Averiguar se recebem bolsa de estudo, e, em caso afirmativo, em que medida a bolsa contribui para as suas despesas.
-------------------	--

DOCENTES	Pretendemos recolher a opinião dos docentes relativamente aos seguintes 4 aspetos: 1. À definição e adequação dos cursos ao público-alvo, no que respeita os objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação; 2. Ao grau de motivação e empenho que os estudantes apresentam para terminar o curso com sucesso dentro dos prazos estabelecidos; 3. Às bolsas de estudo, à entidade responsável pelo seu pagamento e ao seu contributo para suportar as despesas destes estudantes; 4. À relação dos estudantes timorenses com a língua portuguesa e ao seu domínio da mesma.
-----------------	--

Para além de verificar que curso frequentam, em que data iniciaram os estudos e em que data preveem concluí-los, pretendemos verificar qual o modelo de avaliação aplicado a estes estudantes, se recebem formação em língua portuguesa durante a sua estadia em Portugal e, em caso afirmativo, em que medida esta contribui para uma melhor integração e desempenho académico.

Começamos por enquadrar a **formação académica** destes estudantes em Portugal:

Quadro 33: Cursos frequentados pelos Estudantes Entrevistados

Estudante Entrevistado	Curso que frequenta na Instituição de Ensino Superior portuguesa	Escola/Instituto da Universidade de Évora em que se integra	Data em que iniciou o curso	Data prevista de fim do curso
E1	Mestrado em Engenharia Zootécnica	Escola de Ciências e Tecnologia	2017	2020
E2	Doutoramento em Gestão	Instituto de Investigação e Formação Avançada	2015	2020
E3	Doutoramento em Gestão	Instituto de Investigação e Formação Avançada	Dezembro de 2017	2022
E4	Mestrado em Modelação Estatística e Análise de Dados	Escola de Ciências e Tecnologia	Setembro de 2015	2020
E5	Doutoramento em Ciências Agrárias e Ambientais	Instituto de Investigação e Formação Avançada	Fevereiro de 2016	Dezembro de 2019
E6	Doutoramento em Sociologia	Instituto de Investigação e Formação Avançada	Setembro de 2015	2020
E7	Doutoramento em	Instituto de Investigação	Setembro de	Final de

	Sociologia	e Formação Avançada	2015	2019
E8	Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica	Escola de Ciências Sociais	2017	2019

Fonte: Elaboração própria.

Três dos entrevistados frequentam cursos de mestrado - Mestrado em Engenharia Zootécnica (E1), Mestrado em Modelação Estatística e Análise de Dados (E4) e Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica (E8). Os restantes cinco frequentam o nível de doutoramento - Doutoramento em Gestão (E2 e E3), Doutoramento em Ciências Agrárias e Ambientais (E5) e Doutoramento em Sociologia (E6 e E7). Os estudantes de mestrado dispõem de 2 anos para concluir a sua formação e os de doutoramento de 3 anos (4 anos nos cursos com um ano de componente académica), sendo possível solicitar a extensão por mais um ano.

Como podemos observar no quadro 33 os estudantes entrevistados encontram-se em **diferentes fases do seu percurso escolar**. O estudante nº1 chegou a Portugal em 2017 e encontra-se já na fase da elaboração da dissertação de mestrado. Apesar de ter ainda duas cadeiras em atraso espera entregar a tese em 2020, ou seja, dentro do prazo máximo de 3 anos que a UNTL outorga aos seus docentes para que estes concluam o nível de mestrado:

Ah... Eu estou quase, estou quase a atingir o meu objetivo, tal como estou quase a acabar, agora estou a trabalhar na prática. Eu vou também acabar o curso na, na... Estou a trabalhar na, na dissertação. [Já está na parte da dissertação, mas ao mesmo tempo ainda tem prática?] Sim, ainda tenho prática. [E tem disciplinas em atraso?] Ainda tenho dois, duas disciplinas atrasadas. Vou tentar acabar esse trabalho da dissertação, mas vou aguardar daqui para o mês de Novembro e vou tentar acabar no próximo ano. E vou apresentar a minha dissertação. [Muito bem.] (UH1, E1:252)

O estudante nº2, chegado a Portugal em 2015, afiança estar a concluir a sua tese de doutoramento mas assume que irá entregar já fora do prazo de 4 anos que a sua IES previa, referindo que:

[Em parte as expectativas académicas estão a ser concretizadas?] Sim, eu estou, é assim, agora... [Tem alguma disciplina em atraso?] Não, não. [Já fez?] Eu já fiz tudo. Já fiz tudo. Já fiz tudo. E agora estou a trabalhar com a minha tese. [Exatamente.] E já fiz pesquisa. Recolhi os dados sobre a minha tese em 2018. (UH1, E2:188) Não, não, eu não vou cumprir. Não vou cumprir porque até agora ainda não, ainda não concluí. Ainda não concluí a minha tese. (UH1, E2:224)

O caso da estudante nº3 é um pouco diferente uma vez que esta chegou a Portugal em Dezembro de 2017, já em época de exames e por isso não conseguiu cumprir o calendário do 1º ano do seu curso de doutoramento. Por essa razão só em 2019 vai dar início à parte da escrita da sua tese, que prevê entregar em 2022:

Sim, eu quando chegar aqui, primeiro semestre não consegui mesmo. Mas segundo semestre consegui arrumar. [Fez as disciplinas.] Mas para 2019 fiz novamente o primeiro semestre e consegui arrumar. [Muito bem.] (...) Agora eu, (...) também estou a escrever o meu projeto. [Exato.] Eu já escolhi o meu, o meu... [Tema?] O meu chefe, diretor... [Sim, sim.] Deixou... O quê? Orientar... para procurar o meu orientador ele diz que mesmo só setembro é que programa, mas agora já pode adiantar. [Claro.] Então já escolhi o meu, já tinha orientador e o meu orientador já estamos a começar. (UH1, E3:372)

O estudante nº4 chegou a Portugal em Setembro de 2015 para frequentar o mestrado em Estatística. O estudante, que prevê entregar a tese em 2020, servindo-se, no total, de 5 anos para concluir a sua formação, considera que as dificuldades linguísticas contribuíram para que não tenha conseguido concluir a sua formação dentro do prazo estabelecido:

[Chegou já faz quase quatro anos.] Quatro anos sim. [Melhorou?] Mas agora eu só, para melhorou não é. Eu só para não. [Acha que não?] Não. [E porquê? Porque é que não melhorou?] Porquê? Porque aqui muito aqui, conversa muito limitado. [Conversa muito?] Muito limitado. Qualquer coisa aprende tem que muito conversa, muito fala, para compreende. Mas eu primeiro ouvir, muita dificuldade. Mas qualquer uma coisa, para ler, escrever, muito bom. Eu só problema eu só ouvir. [Consegue ler e escrever bem?] Não é problema para mim. Não é problema para mim. [Compreender é que é um pouco mais difícil?] Um pouco mais difícil. Agora, primeiro ano zero! [Preparação? Primeiro ano preparação?] Preparação timorense aqui mal. Segundo mais ou menos para curso intensivo para privado. Curso, curso aqui. (...) [E para além da língua, acha que tem conseguido adquirir conhecimentos científicos na sua área?] Eu entendo qualquer uma coisa, científico, área. Científico eu compreende. [E tem aumentado o conhecimento?] Sim, eu aumenta o conhecimento, software, software. A informática, qualquer uma teoria. Eu gosto. (UH1, E4:195)

O estudante nº5 iniciou o seu curso de doutoramento em Fevereiro de 2016 e prevê entregar a tese em Dezembro de 2019, tendo já concluído todas as disciplinas obrigatórias:

Sim, e o meu matéria aqui, matérias aqui de doutoramento dão dez cadeiras. [Dez cadeiras que tem que fazer?] Dez. Passa tudo sem dificuldade, sem repetes. (UH1, E5:187) Para mim não há problema porque avaliação do meu curso tudo passa, passa tudo. (UH1, E5:527)

O estudante nº6 iniciou o seu curso em Setembro de 2015 e prevê entregar a tese de doutoramento em 2020, destacando o quanto aprendeu ao longo desta experiência formativa:

(Pausa) Bastante porque durante estuda aqui aprende coisas que antes nunca encontrei, principalmente não há aula, como digo, dito, mas temos de trabalho individual que procura várias referências, várias... Recursos para aprende, então... [Está a ser uma experiência positiva, que permite aprender?] Sim. (UH1,

E6:262) Sente que melhorou desde que chegou?] Sim, sim, sim. [Quando chegou acha que conseguia estar a conversar comigo como estamos agora?] Pois, era, quando em Timor entende um pouco mas difícil para falar mais. Agora já pode... [Mais à vontade?] Mais à vontade falar, embora ainda erro mas pronto tem confiança para falar. **(UH1, E6:194)**

Também o estudante nº7 chegou a Portugal em Setembro de 2015, prevendo entregar a sua tese de doutoramento no final de 2019:

[Já fez as suas disciplinas todas?] Sim, já. [Teve um ano com disciplinas?] Sim. [Concluiu tudo? Com sucesso?] Tudo. (...) Sim, e neste momento trabalha só foco com a tese. **(UH1, E7:193)**

Por fim, a estudante nº8, chegada a Portugal em 2017, afirma pretender entregar e defender a sua dissertação de mestrado no final de 2019, destacando o facto de gostar de desenvolver mais a língua portuguesa e de considerar que poderia ter-se aplicado mais ao longo do ano em que teve aulas:

Mais ou menos... Para mim... Eu já... Ainda não. [Ainda não?] Ainda não. Apenas agora 50%, 50%. [Uma parte já está. E o que é que ainda falta?] Falta, eu queria mais desenvolver a minha língua portuguesa. Porque, pronto, aqui eu também fico, eu fico sozinha, então a gente às vezes para partilhar... **(UH1, E8:192)** Sim, mas para mim 75%. [Então, o que é que falta?] Eu é que não, não, não estudar muito porque aqui os professores ensinar muito bem mas agora depende os estudantes. [Claro, uma parte muito importante é do estudante. Então está-me a dizer que sente que não estudou o suficiente?] É, não estudei o suficiente porque, pronto, às vezes a cultura de Timor. Às vezes as famílias sempre tentaram. Aqui não. Os filhos só estudam. [Exatamente.] Mas nós em Timor não, tem que ajudar. [Então é o facto de não ter estudado o suficiente, ficou com alguma disciplina em atraso?] Não, eu não tenho alguma disciplina atraso mas... (ri-se) [As notas podiam ter sido melhores, é isso?] É, sim. [E sente que podia-se ter aplicado mais?] É isso. **(UH1, E8:276)**

Quando questionados sobre o **prazo para concluir o curso** os estudantes manifestaram necessidade de recorrer a um ano extra, referindo, como justificação, a adaptação a um novo ambiente, a uma nova língua e a uma ciência que consideram mais exigente:

Dois anos para mim não é suficiente porque primeiro temos que adaptar o ambiente, a língua e a ciência também. Porque inicialmente, em primeiro lugar não conseguimos aprender a ciência. Ciência lá é muito diferente. Aprendemos a ciência da Ásia. O sistema educativo, educação da Ásia é muito diferente com o da Europa. O tempo também anda mais rápido. [Portanto, os 2 anos é difícil.] É difícil. [Porque há um período de adaptação? Mas os 3?] Já é suficiente. **(UH1, E1:353)**

Eh... Com a regra da Universidade, a regra do curso são 4 anos. Esse curso são 4 anos. E... (...) [Esse era o acordo com a UNTL? Vai por 4 anos?] Sim. [E na realidade vai cumprir ou vai precisar de um pouco mais de tempo?] Não, não, eu não vou cumprir. Não vou cumprir porque até agora ainda não, ainda não concluí. Ainda não concluí a minha tese. [Mais 1 ano?] Sim, mais 1 ano, mais 1 ano. [E na UNTL não há problema de alargar o prazo?] Eh... Parece que não há problema. Não há problema mas depois de 1 ano já, já tem problema. (UH1, E2:221)

Eu não sei porque muito dificuldade. Agora, agora teoria já fiz. [E já está a escrever o trabalho?] Agora já, começa agora a trabalhar. Para agora entregou tese dia 15, dia 15 de Setembro. [Vai entregar a sua tese no dia 15 de Setembro deste ano?] Sim. [O que significa que está quase pronta?] Sim, está pronta mas aumentou mais um ano parece já acabou. [Ou seja, em 2020?] Parece. 2020 eu garante acaba. (UH1, E4:237)

O meu primeiro plano... Termina este mês! (ambos se riem) Depois mudou! [Portanto seria... O primeiro plano era 3 anos?] 3 anos. [Mas depois mudou?] Para Dezembro. Deste ano. [E porque é que mudou?] Porque... sempre tem dificuldade com o português. Escreve, essas coisas. E depois o meu pesquisa ali em Timor e em Portugal. [(...) Portanto, pensa entregar a sua tese agora em Dezembro, é isso?] Em Dezembro, sim. (UH1, E5:300)

[O seu doutoramento, assinou contrato para quantos anos?] Era para (pensa) máximo 4 anos. [Quatro anos?] Quer dizer, 3 anos e depois se tem dificuldade prolonga para 4. [Três anos, mais um se for necessário?] É. [Então, chegou em 2015?] Tem que ser acabar agora. (UH1, E6:322) (Hesita) Era prever para 2019 mas talvez não consegue porque ainda tem trabalho para fazer e ainda não... [Era para terminar em 2019?] Sim, em 2019. [E neste momento está a escrever a sua tese, já está avançada?] Sim, já está desenvolve o parte empírico e espera alguma orientação. [Então pensa talvez mais um ano?] Mais um ano. (UH1, E6:221)

Se calhar não há problema este ano, mas não sei. [Já está quase a terminar a sua tese? Está quase pronta?] Não, ainda menciona quase ou não, mas eu já mencionei que se não há problema vou entregar no mês de Setembro. Mas...[Vai tentar entregar em Setembro, mas depois depende das correções?] Mas já, já... Já combina com meu professor, meu orientador, talvez adianta, fim do ano vou entregar. (UH1, E7:234)

Eu vou terminar este ano. [Vai mesmo entregar a sua tese este ano? Está tudo bem encaminhado?] Graças a Deus. [E conseguirá defender também em 2019?] Sim, porque a bolsa até 2 anos. (UH1, E8:240)

De uma forma geral, os docentes reconhecem a dificuldade destes estudantes em **cumprir os prazos estabelecidos** e a necessidade de recorrer a um ano de prórroga:

Os que não terminarem têm que requerer uma extensão. (UH2, D2:291) Se é uma regra é para cumprir. [Exatamente.] Se não consegue cumprir está cá a gastar o

dinheiro. (ri-se) (UH2, D2:233) [Como têm concluído dentro dos prazos?] Não, não sei. Não lhe sei dizer. [Mas já orientou outro estudante de doutoramento antes?] Não, tive uma co-orientação só. [Co-orientação. E esse estudante?] Ah, acabou dentro do tempo. [Concluiu?] Sim, concluiu. Quando digo mais um, refiro a um aluno do programa de doutoramento em Sociologia, o nosso é de 3 anos, mas se entregar ao fim de 3 significa que só discute a tese no 4º ano. [...] E este estudante que está a orientar, está quase a terminar?] Sim, eu espero que mais um semestre conclua. (UH2, D2:177)

[Porque eles vêm para um doutoramento com 3 anos...] Mas isso nem os nossos. Isso é uma utopia. [E depois o Governo dá-lhes uma prórroga de 1 ano.] De 1 ano. [E mesmo assim, com 4 anos conseguem?] Com 4 anos com muito trabalho da equipa que os está a orientar, talvez. (UH2, D1:278)

[E existe um período de prórroga?] Sim, há sempre esses períodos e portanto são ajustados ao contexto. [E normalmente os estudantes utilizam-nos?] No caso, por exemplo, do meu estudante que vai discutir em Setembro utilizou, utilizou um ano pelo menos. (UH2, D3:259) Eu acho que no fundo cada caso é um caso e como eles voltam a Timor e depende muito do tempo que estão lá para recolher os dados, depois depende muito do tratamento de dados cá. Depende muito do tipo de metodologias que eles utilizam. Acho que é muito variável. Acho que é muito variável. À partida, tendo em conta a formação adicional que eles têm que ter, ou pelo menos muitos deles têm que ter, evidentemente que é aceitável ter um período ligeiramente maior do que um estudante que tenha tido um percurso em Universidades Europeias e com formação *standard* em termos de bases. (UH2, D3:264)

É que nós não somos máquinas, não é? Se eles fossem máquinas que chegavam aqui e no dia seguinte ligavam o chip e agora sou estudante a tempo inteiro e percebo tudo e mais alguma coisa. [Não eram precisos 3 anos.] Exatamente. Os 3 anos era fazível, era razoável. Não sendo nós máquinas, felizmente, os 3 anos é capaz de ser pouco tempo e portanto temos que esperar e pelo meio acredito que alguns se percam, percam entre aspas, ou seja, não sejam capazes de concluir pela questão do português, porque não têm condições para... (UH2, D4:436)

Baseando-se na sua experiência o docente nº5 referiu que considera que o prazo estabelecido para a conclusão do mestrado é suficiente, quer para os estudantes portugueses quer para os timorenses, que estão em Portugal como estudantes a tempo inteiro:

[Acha que é suficiente para os portugueses?] Acho. [E para os timorenses também?] Também, ainda por cima estando a tempo inteiro. Os portugueses normalmente estão a trabalhar, são professores. (UH2, D5:283)

Apenas os docentes nº3 e 5 referiram o facto de no passado alguns estudantes timorenses terem regressado ao seu país de origem sem concluir o curso, referindo, contudo, que não têm conhecimento das razões que levaram a tais desistências:

Muitos voltaram. Muitos voltaram sem acabar. Aqui na Universidade de Évora houve alunos que voltaram sem... [Sem terminar?] Sim, sim, sem terminar. (...) Sim, por exemplo do Departamento de Informática houve vários. Do mestrado de Informática houve vários que voltaram. [Que voltaram sem concluir os mestrados?] Sem concluir o mestrado. E portanto eu acho que na maior parte destas situações a situação, aquilo que acontece é semelhante quando nós estamos doentes e vamos ao hospital. Conhecemos um médico ou não. Temos a sorte de encontrar um médico ou não, que nos dá a mão e nos conduz no meio dos corredores do hospital até à enfermaria onde vamos ser tratados. E para muitos destes estudantes, em muitas destas, em muitas das situações ou eles têm pessoas, tutores e orientadores que os conduzem e os ajudam a ultrapassar todas as dificuldades ou então muitas vezes, se isso não acontece ou se eles não têm capacidade de autonomia para lidar com as dificuldades que apresentam, leva a que eles, eles tenham insucesso no objetivo primordial que era concluir um determinado grau de ensino. (UH2, D3:154)

(Pensa) Estava a ver se me lembrava. Não. Quer dizer, nós temos o caso dessa A. que eu não sei o que está a acontecer. Não sei o que está a acontecer. (Relembra) Ah não! Também há o caso... [O caso de um estudante?] Sim. [Aqui no Departamento?] Sim. [Sabe dizer-me qual foi a razão?] Não, não sei. [E era de mestrado?] Era de mestrado. (UH2, D5:231)

Quando questionámos os docentes sobre a **integração dos estudantes timorenses nos respetivos cursos**, estes afirmaram que normalmente a Universidade apenas tem a preocupação de avisar os docentes quando estes têm estudantes estrangeiros nas suas turmas, pois isso requer que as aulas sejam lecionadas em língua inglesa. No caso dos estudantes timorenses, e uma vez que as aulas são lecionadas em língua portuguesa, os docentes não são informados previamente e portanto não se preparam para receber estes estudantes em particular:

[E quando recebe os estudantes timorenses é informada ou uma vez que falam português englobam-se?] É assim, eles entram na turma como estudantes, por exemplo, brasileiros. [Exatamente.] Não temos uma indicação especial de: - Pessoal, está aqui pessoal timorense. Ainda que nós já saibamos de antemão portanto não precisamos de uma indicação da comissão de curso. Portanto... [Quando eles se inscrevem já tem acesso a essa informação?] Já temos noção, percebe-se lá ou logo na primeira aula a gente percebe. Por norma pergunto se eles preferem inglês. E é raro. Eles não... E tétum não falo, não faço ideia sequer. Não conheço. (UH2, D1:83) Quando nós temos alunos de, de países que não falam português, portanto, pronto, temos tido alunos, seja na licenciatura seja nos mestrados ou no doutoramento, temos alunos de várias partes do mundo. E

obviamente há pessoas, portanto checos, etc, húngaros, não falam português. E aí nós somos avisados porque aí as aulas funcionam em inglês ou uma espécie de bilingue quando eu vejo que o resto da turma... reage um bocadinho menos bem ao inglês. [Claro. Mas esse não é o caso dos estudantes timorenses?] Não. [Nesse caso as aulas são em língua portuguesa?] São em língua portuguesa. (UH2, D1:78)

Apenas os docentes que fazem parte das Comissões de Curso sabem, de antemão, de onde provém cada estudante:

Eu, na Supervisão, como sou diretor de curso sei. (UH2, D5:70)

Faço parte da Comissão de Curso do doutoramento, do programa de doutoramento, portanto eu sei sempre, antes de eles entrarem, qual é a proveniência de cada candidato. Se são portugueses, se não são portugueses e se não são portugueses de onde eles vêm. Portanto, sabemos sempre à partida a proveniência dos candidatos que vão entrar em cada ano letivo. (UH2, D4:63)

Os docentes afirmaram não haver um tratamento especial nem um regime de exceção para os estudantes timorenses, sendo estes integrados nas turmas de forma igual aos restantes estudantes internacionais:

Pelo menos que eu saiba não existe essa prática. [Não existe essa prática. Portanto quando recebe uma turma tem várias nacionalidades?] Várias nacionalidades, não são diferentes dos outros que vêm, incluindo alunos internacionais, seja do Brasil ou da Mobilidade de ERASMUS que chegam. Portanto eles estão em pé de igualdade. Chegam aqui, frequentam o nosso curso, são estudantes internacionais, naturalmente com os protocolos próprios com a nossa Universidade. (...) Não tem um regime de exceção só por ser um aluno de Timor. (UH2, D2:70) [O curso específico de Sociologia é alvo de algum ajuste em termos de conteúdos, objetivos?] Não. Não. Nada. [Portanto, eles são inseridos e têm que se adaptar?] Têm que se adaptar. É mesmo assim o termo. Têm que se adaptar. (UH2, D2:202)

[E nesse caso, quando recebem um estudante timorense são avisados que vão receber um estudante de outra nacionalidade ou este é integrado na turma... Existe algum cuidado especial?] Não existe um cuidado especial, a Universidade, neste momento todas as Universidades já têm Departamentos que lidam com esse tipo de situações e a Universidade de Évora não foge à regra. (UH2, D3:74) Não, acho que isso nem faria sentido. Nem faria sentido fazer disciplinas apropriadas. Em Timor-Leste sim, faria sentido ter algumas disciplinas apropriadas a Timor-Leste no curso de Economia, por exemplo, a Economia de Timor-Leste, assim como aqui temos uma Economia Portuguesa. Lá faria sentido ter a Economia de Timor-Leste mas somente isso, somente esse tipo de ajustamento, de resto ciência

é ciência, aqui ou em Timor-Leste. A única coisa que muda são os exemplos e o contexto. (UH2, D3:184)

Nada, frequentam tal e qual como todos os outros. Tudo igual. (UH2, D1:302)
[Estes estudantes são integrados nas turmas com algum cuidado especial por serem estudantes estrangeiros ou assistem às aulas como os outros colegas, fazem os trabalhos como os outros colegas?] Sim, fazem. Não sinto que haja assim um tratamento especial. Às vezes quando nós notamos que eles estão um bocadinho mais... enfim, com dificuldades no português tentamos orientá-los aqui para os cursos de línguas para eles fazerem português. (UH2, D1:69)

O trabalho é da pessoa, a pessoa inscreveu-se, apareceu a candidatura. É como um aluno qualquer. (UH2, D5:491)

De forma a compreendermos como se integram estes estudantes na sala de aula, qual a sua relação com os demais estudantes e com os docentes, solicitámos aos docentes que nos descrevessem a **atitude dos estudantes timorenses em sala de aula**, especificamente se estes participam ou se ficam em silêncio e com quem preferem trabalhar. A docente nº1 reconhece que estes estudantes por vezes se acomodam, por serem muito amparados, quer pelos docentes quer pelos colegas de curso:

Eles às vezes... Como é que hei-de dizer? Não é propriamente, a palavra não é bem preguiça mas encostam-se um bocadinho porque eu acho que eles estão... Ficam um pouco habituados a serem muito amparados. Porque efetivamente eles são amparados, pelos colegas, por nós. Porque efetivamente ninguém quer deixar cair um aluno assim, ninguém o quer arrasar. (UH2, D1:248) E às vezes acho que eles se acomodam um bocadinho. (UH2, D1:250)

Apesar disso, a docente nº1 considera que estes estudantes demonstram empenho e possuem as características necessárias para concluir a formação com sucesso:

Eles têm todas as qualidades para ter aqui bons resultados. (UH2, D1:608) Eles vão fazendo. [Embora não consigam cumprir...] Mas isso ouça, nem os nossos. Porque nós temos um ano de aulas. [Exatamente. Logo aí eles não conseguem trabalhar na tese.] Não conseguem. Portanto, no fundo aquilo é dizer que tens 2 anos para uma tese de doutoramento. Quando ainda por cima tens dificuldade na linguagem, uma dificuldade brutal em obter dados porque depois eles querem fazer sempre teses sobre Timor. Os dados têm que ser obtidos lá. E depois os dados lá, o INE, não sei como é que funciona, o chamado INE, que não é INE... (suspira) Aquilo é um terror! Portanto é tudo muito mais tardar. (UH2, D1:281)
Em termos de aproveitamento, eles vão fazendo sabe? Há aí algumas disciplinas que são, obviamente há sempre disciplinas que têm um grau de dificuldade maior que outros, depende um bocadinho de cada um de nós mas há os chamados “cadeirões”. [Claro. Todos os cursos têm.] Todos os cursos têm e isso há em todo o lado e claro que eles aí sentem mais dificuldade. Mas como outros! (...) Mas eu

em termos de aproveitamento global, em termos médios eu não lhe sinto uma grande diferença face aos restantes porque eles depois trabalham. (...) Eles trabalham, eles esforçam-se, eles, eles investem. (UH2, D1:140)

Já o docente nº2 considera que estes estudantes, embora sejam reservados, intervêm quando solicitado, desenvolvendo as suas atividades de forma regular:

[Acha que são participativos?] Não são, não são. Mantêm-se na reserva. O que não quer dizer que eles não sejam atentos, não acompanhem a aprendizagem. Mas quando estimulados intervêm, portanto o que quer dizer que a dinâmica da própria aula, tenho que os criar, não é? Ao longo destes anos não vi menor capacidade de participação quando estão em trabalhos de grupos dentro da sala de aula. (...) E quando estão num grupo colaboram nos trabalhos. De facto, o que tenho verificado é que não têm uma menor capacidade para desenvolverem as atividades nos trabalhos de grupo. (UH2, D2:88) O à vontade vai aparecendo. Se não aparece na oralidade aparece na escrita. [Tem que ser...] Para se fazer sociologia tem que se saber interrogar. (UH2, D2:196) Agora vejo nos nossos encontros científicos e nos seminários de doutoramento onde tenho outros alunos, eles são obrigados a falar. [E é uma boa oportunidade para eles praticarem.] São obrigados. Não têm hipótese a não ser intervir. (UH2, D2:318)

Quando questionado sobre as **expectativas académicas dos respetivos orientandos**, o docente nº2 afirmou que os estudantes se têm revelado interessados e com vontade de aprender, demonstrando empenho em ter boas notas, não se resignando com a chamada “nota mínima”:

Tem uma grande vontade de conhecer as metodologias na minha área, onde eu trabalho. [Exatamente.] E quando falo em metodologias falo em procedimentos e técnicas. Incluindo as aplicações informáticas que possam ter utilidade prática. (UH2, D2:151) O empenho, o empenho é fundamental e eles têm, têm uma preocupação não só de não terem a chamada nota mínima, embora por dificuldades de ordem diversa e dificuldade de expressão oral e escrita muitas vezes os penalize na avaliação, mas isso não quer dizer que eles se submetam à chamada nota mínima, ou seja, ter a nota de aprovação de 10. (UH2, D2:166)

Para além do interesse e vontade de aprender o docente nº2 destaca ainda o desejo do seu orientando de transferir conhecimento uma vez regressado a Timor:

Ou seja, têm uma grande vontade de aprendizagem, de aprendizagem de novidades, por assim dizer, de novidades que possam, retornando a Timor, transmitir aos outros. Têm esse interesse, pelo menos esse doutorando que eu conheço tem essa vontade, esse estímulo e motivação para estudar. Uma vez graduado, tem o desejo de transferir o conhecimento, o que é de salutar, é muito importante. (UH2, D2:155)

O docente nº3 considera que a integração em sala de aula e o grau de sucesso dos estudantes timorenses em Portugal depende do empenho demonstrado por cada um, assim como da solidez da sua formação base, afirmando que “depende de cada um e depende do empenho a nível do conhecimento da língua e depende, acima de tudo, da formação base. Acho que a formação base, as deficiências na formação base se não são ultrapassadas muitas vezes são determinantes no insucesso.” (UH2, D3:162). O docente mencionou ainda as expectativas de solidificar a carreira docente em Timor, assim como de aprender a língua portuguesa:

E, e portanto esse é o grande objetivo, no fundo concretizar ou solidificar a sua, a sua integração do ponto de vista da... carreira. [Exatamente.] Portanto e da Instituição. Esse claramente acho que é o primeiro objetivo. (UH2, D3:141) No caso destes estudantes que têm objetivos determinados que é concluir um grau académico para satisfazer requisitos do ponto de vista da sua integração nas Instituições (...). Eles estão perfeitamente determinados em concluir esse grau académico. (UH2, D3:291) O segundo objetivo é aprender a língua portuguesa. Tenho dúvidas, tendo em conta o comportamento que uma parte significativa deles tem relativamente ao processo de aprendizagem da língua portuguesa, evidentemente pode ser um objetivo deles mas acho que ao final de um tempo acho que eles deixam cair esse grande objetivo. (UH2, D3:142)

Os docentes nº4 e nº5 classificam as suas orientandas como pessoas interessadas e empenhadas em aprender:

É uma pessoa interessada, que toma a iniciativa. (UH2, D4:74) Nos últimos documentos que a B. me tem enviado, o que eu noto às vezes é que há coisas que estão, dá para perceber que ela se calhar trabalhou muito aquilo, escreveu, reescreveu e eventualmente terá pedido a ajuda de alguém. (UH2, D4:112)

A B. está supermotivada. (UH2, D5:134) Eles respondem positivamente àquilo que é solicitado. Acho que aí não há problema. (UH2, D5:375) [E que se integram?] Que se integram e que estão empenhados em aprender. (UH2, D5:145) Eu acho que eles fazem um esforço. Eles não têm muita facilidade, sobretudo com esta questão da língua que eu lhe falei. Eles fazem um esforço. [São empenhados?] São empenhados e têm sucesso em relação a esse esforço que fazem. (UH2, D5:380)

O docente nº5 referiu igualmente a expectativa de aprender a língua portuguesa, assim como o desejo de receber uma formação de nível avançado à qual não teriam acesso no seu país de origem, por não se encontrar ainda disponível:

Eu acho que eles vêm à procura de, primeiro escolhem Portugal eu acho que é por causa da língua. [Embora manifestem dificuldades.] Pronto, poderá ser mais fácil a comunicação... E depois acho que vêm à procura de formação de facto avançada. (UH2, D5:138)

Quando questionados sobre a **experiência formativa em Portugal**, nomeadamente sobre a sua **integração em sala de aula**, os estudantes manifestaram maior interesse em trabalhar com estudantes de nacionalidade portuguesa, justificando que nesses trabalhos aproveitam para praticar a língua portuguesa:

Timor eu não quero. [Prefere trabalhar com os portugueses?] Para aprender. Porque quando com Timor acaba por, eu vou ser a interpretadora e eu não quero. (ri-se) [Acaba por ser intérprete do outro colega?] Sim. Eu tenho quer explicar para ele pode explicar em tétum e depois... Ai, não quero! (UH1, E3:752)

Em grupo, às vezes assim... Eu para mim qualquer, qualquer amigos portugueses, timorenses também, mas às vezes os meus amigos timorenses querem trabalhar comigo para que eu ser um tradutor para eles. Tradutor. (UH1, E1:612)

Eu prefiro com portugueses para melhorar o meu conhecimento de português. [Sim?] E eu em princípio não gosto de todos os dias comunicar com os timorenses. Porque senão não há mudança, sim, não há mudança na minha vida. (UH1, E2:503)

Para mim eu gosto, gostei muito de trabalhar com os portugueses. (ri-se) [E porquê?] Porque para mim eles que sabem muito. (ri-se) Em termos da língua e também eles sabem. [Foi uma oportunidade também para... para aprender?] Sim. [E ao mesmo tempo eles escrevem o português... Ajudou estudar com portugueses?] É, ajuda. Depois o trabalho de grupo eu costumava fazer com uma, uma amiga portuguesa e ele, ela, ela conseguiu-me ajudar. Não é ajudar ela que faz não, eu que faço e ela ajuda. [Exatamente. Partilharam?] Partilhar. (UH1, E8:597)

Estando os estudantes perfeitamente integrados nos cursos que frequentam, aspeto que os docentes confirmam, interessou-nos analisar também **em que medida os cursos frequentados correspondem às suas expectativas, interesses e necessidades**. Neste ponto as opiniões divergem. Quatro estudantes (E3, E4, E5 e E8) afirmaram que o curso que frequentam é o curso que desejavam, considerando que este corresponde tanto à sua área de formação como às suas necessidades e que os objetivos do curso são relevantes:

Eu gostava neste Gestão porque tem linear com o meu mestrado. (UH1, E3:342)
As matérias é mesmo, é continuação do meu mestrado. Por exemplo, no mestrado aprendi também sobre Gestão Estratégica, aqui também. E mais, Economia Industrial, Micro. Aqui há o modelo analítico, isto é composto por Microeconomia, Industrial, Matemática. [Portanto sente que se adapta porque é uma continuação?] Sim. [E tem tudo a ver com aquilo que ensina em Timor?] Sim, aquilo que ensino, sim. (UH1, E3:352)

[Aquilo que aprende depois é útil?] Útil. [Vai utilizar?] Sim, vou utilizar sim. Timorense tem que criar prática. [Depois tem que adaptar ao contexto de Timor?] Sim, tenho. [São objetivos e conteúdos úteis? Sente que vale a pena aprender?] Sim. (UH1, E4:255) [Já me disse que as metodologias que os professores utilizam...] Sim, todos qualquer uma coisa, todos ligação com metodologia. [Porque são práticos, é isso que me estava a dizer?] Explica teoria, muito pouco, mas prática muito. [Fazem muita prática?] Sim. [O que é muito bom?] Conhecimento sempre aumenta. (UH1, E4:261)

Sim, sim, sim. Porque o que é que ali desenvolveu em Regime de Carreira Docente de Timor-Leste é linha, não pode... Licenciatura outra, mestrado outra e doutoramento outra. [Claro.] Não dá para esse Regime. Esse Regime tem rigoroso com essas coisas, cursos. (UH1, E5:310) Sim, sim, muito adequado, mesmo que desenvolveu esses programas em Timor mas quem tem ligação de adaptar outras de Portugal. (UH1, E5:328)

Sim, gostei, gostei imenso porque o curso ajuda muito na minha área da educação. Ajuda muito. Antes, antes eu não conhecia como é que se fazer supervisão. E então, depois do curso eu já conhecia sobre a supervisão, como é que uma professora ajuda os outros. (UH1, E8:248) [Sente que corresponde às suas necessidades, é isso que me está a dizer, para depois quando voltar para Timor?] Já tenho ideia, novos conhecimentos. (UH1, E8:252) Os conteúdos responde à minha necessidade. (UH1, E8:258) As metodologias que os professores usaram para mim são avançadas, né? Para mim os professores são profissionais. [Dê-me um exemplo.] Exemplo, em Timor quando os professores ensinaram os professores que falam, os alunos não têm participação. Os alunos é passivos. Mas aqui não, os professores tentaram para, tentaram os alunos também participaram na aula. (UH1, E8:263)

Contudo, os restantes quatro estudantes (E1, E2, E6 e E7) afirmaram que o curso que frequentam não era exatamente o curso que desejavam, alguns por não terem conhecimento dos cursos que esta IES oferece:

[Não era exatamente aquilo que queria?] Tenho que adaptar, tenho que adaptar. [Era isso que eu ia perguntar agora. Foi a sua opção este curso, era aquilo que queria?] Assim, tal como eu dei aula no Departamento de Saúde Animal, por isso o nosso Departamento me enviou para vir cá estudar, nessa área. Mas eu não decidi nada, tal como a Universidade que me escolheu para vir cá estudar. (UH1, E1:219)

Eu pedi, eu pedi para o curso de Economia aqui. [Mas?] Mas aqui não, a Universidade não, não abre essa, essa... vaga. Então eu vou para Gestão. Mas o que é que eu já estudei? Já estudei as matérias regulares. São iguais, são iguais. As matérias são iguais, matemática, toda, toda a matemática. (UH1, E2:244)

(Pausa) Não. Eu era pensar para curso Ciência Política, mas o processo de candidatura que faz ainda não consegue resolver, recebe um resultado de outra Universidade e aqui em Évora tem disponível para nós recebermos e pensei assim: - Estudamos Política tem que saber a base de Sociologia. Então agora tá, trabalho numa área não puramente política mas é Sociologia Política. (UH1, E6:228)

(Pensa) Não, eu, assim... quando a minha licenciatura em Administração Pública, depois de entrei no mestrado com Desenvolvimento de Áreas, Desenvolvimento, não é? E trabalhei muitos assuntos de Desenvolvimento Comunitário, interesse. É assim, eu, a minha ideias, o meu conhecimento assim, quando entrei, ou entrámos no Departamento de Sociologia talvez orientamo-nos para a Sociologia de Desenvolvimento. (UH1, E7:241)

Apesar de não ser exatamente o curso que desejavam frequentar, os estudantes afirmaram que os objetivos, conteúdos e metodologias são adequados às suas necessidades de aprendizagem, não se alongando, contudo, muito nas suas respostas:

Porque naquela altura aprendi Ciências Agrárias, significa só das plantas. Aqui, venho cá aprender Ciências Animais. [Exatamente. Mas isso é bom, porque assim alargou os horizontes?] Sim. (UH1, E1:398) Sim, os objetivos do curso são adequados. (UH1, E1:228) Pois, pois, essa também dá para mim tal como assim, dantes eu aprendi só manualmente e agora estou cá a aprender tecnologia. (...) [Portanto corresponde àquilo que precisa?] Sim, corresponde. (UH1, E1:224)

[Apesar de não ser exatamente aquilo que queria mas considera que é útil?] É útil. [Interessante?] Sim. (UH1, E2:246) Sim, são adequados, são adequados porque em Timor nós precisamos de recursos humanos, então sim. (UH1, E2:237) [E as metodologias que os professores utilizaram na sala de aula? São adequadas?] As metodologias são adequadas, sim, são adequadas. (UH1, E2:250)

[Então, embora não fosse exatamente o doutoramento que queria, mas considera que é útil, que se adapta à sua área?] Não, não, depois que eu conhece o que é que eu escolho agora mais razoável do que é que eu pensava. (UH1, E6:231)

Incluindo metodologia como que trabalha com investigação. [Exatamente. Ensinaam como investigar, como escrever um artigo, como publicar?] Isso, isso. Metodologia aumenta isso. [Gostou dessa parte, foi útil?] Sim. [Depois se quiser continuar em Timor já tem as bases.] Isso. E talvez em Timor nós ainda costumamos utilizar o software, software de análise de dados. E já obtive alguns conhecimentos sobre isso. (UH1, E7:257)

Como vimos os estudantes entrevistados consideram que os cursos que frequentam em Portugal, tenham sido, ou não, a sua primeira opção, têm **correspondido às suas expectativas, interesses e necessidades**. Os docentes, contudo, não conseguem responder de

forma direta a esta questão, uma vez que estes estudantes “não fazem críticas negativas” (UH2, D1:290):

Eu não tenho bem a noção. Sabe que eles não fazem críticas negativas. [Pois.] Nós tentamos... Às vezes acho que também é um conforto para nós também achar que sim, que isto vai ao encontro do que eles precisam. Mas eu não lhe posso dizer aqui francamente: - Ah, sim, sim, estou de consciência tranquila. [Claro.] Eles não nos criticam. (...) Está sempre tudo bem. Eu não tenho noção, não lhe posso dizer. (UH2, D1:290)

Eu não conheço os relatórios de avaliação de casos específicos destes estudantes, pelo que não posso dizer isso. (UH2, D2:189) Provavelmente eles procuram colmatar esta questão, desenvolvendo os trabalhos com temas e problemas sobre Timor para não sentirem tanto essa questão, ou seja, de dizerem que o curso não está dentro das suas expectativas. (...) Mas eles aprendem a aplicar os termos e os objetos de investigação numa perspetiva do mundo Ocidental. Na minha área, efetuam os estudos de comunidade, os estudos dos problemas sociais contemporâneos, desde a droga, a prostituição, e a pobreza. Todos esses fenómenos também existem em Timor, portanto eles não sentem. Por outras palavras, não vejo que eles tenham esse problema dos cursos não corresponderem às suas expectativas de aprendizagem. (UH2, D2:191)

O docente nº3 relembra também o facto dos cursos em Portugal serem padronizados, quer ao nível de formação quer de exigência:

As expectativas da Universidade Nacional de Timor-Leste e as expectativas relativamente a um curso de mestrado ou um curso de doutoramento, as Universidades portuguesas estão mais ou menos padronizadas pelas Universidades internacionais, portanto sobre isso não temos, quer seja aqui quer seja nas Filipinas, na Indonésia ou na Austrália, o nível de exigência e o nível de formação é bastante semelhante. (UH2, D3:178)

Apenas o docente nº5 considera que o curso em que a sua mestranda frequenta corresponde às suas expectativas, interesses e necessidades. Baseando-se nos contactos que tem estabelecido com a estudante o docente afirmou:

O curso, nós restructurámos o curso não há muito tempo, portanto aquilo que você fez é um pouco diferente. Nós integramos três grandes áreas agora no mestrado em Supervisão, porque o conceito de Supervisão também ele próprio se vai alterando. Portanto, nós temos um conceito de Supervisão agora bem mais abrangente em que se relaciona com a avaliação e com o ensino. Portanto temos Supervisão, Ensino e Avaliação. (...) E como nós estamos na área da formação de professores isto tem que estar relacionado com o ensino. (...) [Tem que ter uma aplicabilidade prática.] Exatamente. Então eu acho que isto responde claramente àquilo que são as expectativas deles em relação à escolha do curso. (UH2,

D5:172) A preocupação dela é com as práticas docentes. Então, o que ela pretende de facto é introduzir no sistema de avaliação que existe alterações de modo a que aquilo possa ter maior impacto. **(UH2, D5:178)**

Em relação à adequação das metodologias os docentes conseguem responder de forma mais direta, considerando que as metodologias utilizadas são adequadas e úteis para ser aplicadas nas investigações que cada estudante desenvolve:

[Então considera que as metodologias contribuem para que eles realmente...]
Sim, elas contribuir contribuem porque depois nós vemos aí nas teses aqueles trabalhos que eles estão a fazer, eles estão a usá-las. **(UH2, D1:318)**

Um outro aspeto que nos interessava analisar relativamente à experiência formativa dos estudantes em Portugal era o **modelo de avaliação** a que estes estão sujeitos, nomeadamente saber quem avalia estes estudantes, que modelo de avaliação é utilizado, se há algum tipo de adaptação curricular ao nível da avaliação e se a avaliação é menos exigente relativamente aos restantes estudantes. Ao ser questionados sobre o modo como são avaliados, todos os estudantes responderam que o são de acordo com o regime normal, ou seja, de forma igual aos restantes estudantes do curso que frequentam, não sentindo que a sua avaliação seja diferente à avaliação dos colegas portugueses:

É avaliado tal e qual como um aluno normal. Significa eles não vão distinguir entre português ou estrangeiro não. Somos iguais. **(UH1, E1:245)**

[Como aluna estrangeira ou no regime normal?] Ai, não! Regime normal! Não há diferença! **(UH1, E3:363)**

Estudante estrangeiro. Não, normal, normal. É normal. Não há estudante estrangeiro e estudante normal. Somos iguais. **(UH1, E2:254)**

[Então é avaliado como os outros estudantes?] Mesmo iguais. (...) Por causa disso é que nós temos dificuldade! **(UH1, E5:351)**

[Tudo como os outros estudantes?] É. [Não foi avaliada como estudante estrangeira?] Não, não. **(UH1, E8:269)**

Alguns estudantes referiram ainda o facto da UNTL fazer um acompanhamento do progresso dos seus docentes em Portugal através de um relatório anual que os estudantes têm que elaborar e enviar para Timor:

(Referindo-se à UNTL) Sim, sempre nós fazer um contacto assim periodicamente. Anual. Fazer avaliação, um relatório. [Esse relatório vai assinado pelo orientador?] Não. [É só do estudante?] Os estudantes justificar com os notas, já vários justificação. [É enviado depois para Timor?] Sim. [E quem é que recebe lá?] Lá no Gabinete de Cooperação. **(UH1, E6:543)**

Sim, eu já fiz o Relatório de Progresso para Serviços Académicos cá duas vezes e duas vezes para Timor-Leste. [Têm que fazer um Relatório de Progresso?] Sim. E o que é que já efetuei. [Uma vez por ano?] Sim. (...) [Então, este Relatório serve para Portugal e Timor conseguirem perceber em que ponto é que vocês estão, do trabalho?] Isso. [Se têm avançado, se não têm disciplinas em atraso?] Sim, isso. [Porque tem que haver um controlo do vosso progresso?] Isso, eu também considero isso. Claro. Não só gastar o dinheiro sem resultado. [Este Relatório é enviado para a UNTL e aqui nos Serviços Académicos?] Através do diretor do curso. (UH1, E7:271)

Os estudantes consideram que este **modelo de avaliação** é justo e que os professores prestam um apoio adequado, tendo em conta o facto de não serem falantes nativos de língua portuguesa:

Sim, o professor costumam de ter conta connosco, tal como apoio, como eles vão ter, enviamos um *email* a eles e eles vão dar apoio, tal como tutorial, explicação devagar, um dia, uma vez por semana e encontramos. [Portanto, apesar de ser avaliado como um aluno do regime normal, mas sente que se houver necessidade tem um apoio extra?] Sim, mas isso dependendo de nós também, dos alunos, se tivermos também interesse em aprender temos que enviar um *email*. (UH1, E1:247)

(Hesita) Sim, os, sim os nossos, os nossos orientadores, sim eles preocupam porque, por causa da língua. Por causa da língua porque nós, nós, nós escrevemos, às vezes entre, entre uma palavra e outra palavra não há conex..., não há ligações. Não há ligação, não há ligação entre elas. [Era essa a minha questão. Portanto são avaliados de forma normal, como os outros estudantes, mas existe um cuidado?] Cuidado. (UH1, E2:255)

Os docentes confirmam que os estudantes timorenses estão sujeitos ao mesmo modelo de avaliação dos restantes estudantes, nacionais ou estrangeiros:

[Já me disse que são avaliados de forma absolutamente igual.] Tal e qual. (UH2, D1:329) Nós acabamos por dar, portanto as aulas são idênticas, nós tentamos dar as bases a todos eles e em termos de trabalho durante a disciplina não é obviamente igual, nós obviamente gastamos mais tempo e damos mais atenção aos alunos com mais dificuldade, mas isto é mesmo assim, como é óbvio. (...) Mas eles têm as ferramentas. Nós estamos a fornecer as ferramentas. Porque é que eu tenho de fazer distinção entre um aluno que é português, que é timorense ou que é brasileiro ou que é espanhol? O aluno, eu acho que até por uma questão de justiça para com todos, acho que não devemos ter os de primeira e os de segunda, ou sei lá como é que isso poderia ser chamado. São avaliados da mesma forma. [Exatamente.] E aliás até hoje nunca senti... [Tem funcionado bem esse modelo?] Muito bem. (UH2, D1:351)

Cada curso tem a sua avaliação, cada unidade curricular tem a sua. É igual para timorenses como qualquer aluno da CPLP ou qualquer aluno de ERASMUS que chegue. (UH2, D2:241)

Não vejo outra forma de o fazer uma vez que as coisas são perfeitamente claras. Se eles estão na parte letiva têm a avaliação das disciplinas, feitas ou não, se estão na parte de escrever a tese têm uma avaliação de progresso. [Exatamente.] Não vejo de que outra forma como se poderia fazer. (UH2, D3:223)

Apesar de utilizarem o mesmo **modelo de avaliação** para todos os estudantes, os docentes nº3 e 4 assumem dar mais apoio a estes estudantes de forma a debelar as lacunas manifestadas:

Pode-se dar é mais oportunidade. (...) Pode-se dar mais oportunidades. Pode-se fazer, depois da primeira oportunidade, verificando que existem lacunas muito grandes então vamos ter formação específica para debelar as lacunas e depois dar outra oportunidade em termos de avaliação. É isso que normalmente se faz. (UH2, D3:195)

O que é que eu vou avaliar? Eu não vou avaliar o português e portanto o que eu vou acabar por fazer é, é demorar mais tempo ou dedicar mais tempo à questão do português. (...) Aquilo que eu vou ver, além do que é o trabalho normal de um orientador, é também neste caso, no caso concreto dela, é um auxílio adicional no português. (UH2, D4:176)

O docente nº3 referiu ainda a dificuldade sentida em avaliar estes estudantes, muito devido à dificuldade que estes manifestam em compreender e utilizar a língua portuguesa:

Temos sempre uma ligeira sensação de não sabermos bem aquilo que os alunos sabem. E isso por um lado é uma situação de... que joga a favor e joga contra eles. E joga a favor e joga contra os docentes e portanto ficamos numa situação de ambiguidade que é a pior coisa que pode acontecer num processo de aprendizagem e num processo de avaliação. (UH2, D3:90) E dá muito jeito também dizer que não se percebe e quando não se percebe não se responde. E portanto isso em muitas situações dá muito jeito. [Mas isso vai acabar por avaliar a avaliação do docente.] O problema é que depois colocam-nos numa situação, não sabe a matéria ou não percebe? É muito complicado. São situações muito complicadas. (UH2, D3:284)

Os docentes afirmam desconhecer se há envolvimento da parte de Timor no processo de avaliação destes estudantes, referindo que apenas nos casos em que os estudantes viajam para Timor para proceder à recolha de dados compete aos orientadores emitir um parecer:

[Sabe se Timor também avalia estes estudantes ou se é apenas Portugal?] Não. [A doutora faz alguma avaliação anual a estes estudantes ou não lhe é pedido nada

disso?] Não, não me é pedido nada disso. Nada. Eles são avaliados como os outros alunos, no âmbito das disciplinas. Têm as suas notas, têm as avaliações nos trabalhos, nos testes. Não me é pedido nada mais. [Talvez Timor pedisse um relatório?] A mim não, só se à Direção de Curso. Enquanto docente não. (UH2, D1:332)

[Eles é que têm que apresentar um relatório para Timor. Eles, a dar conta da evolução, mas não o orientador?] Não. [O que é interessante porque até poderia ser uma estratégia de comunicação, o orientador fazer um breve relatório...] Não existe, não é hábito. Agora, o que é certo é que quando eles precisam, os casos que eu tive... quando eles precisam de fazer trabalho de campo, regressar a Timor antes ou ter um prolongamento do período de estadia em Timor para aprofundar a investigação, eu emito um parecer. Eu emito um parecer. (UH2, D2:243)

[O professor já teve que emitir algum parecer, algum relatório, em relação a esta estudante?] Não. [E sabe se Timor acompanha o progresso destes estudantes?] Não sei. Não sei. (UH2, D4:168)

[Sabe se Timor avalia estes estudantes de alguma forma?] Não sei. [Já teve algum contacto com Timor enquanto orientador do mestrado?] Não. [Não precisou de fazer nenhum relatório?] Não. (...) Em relação à tese nunca me foi pedido, em relação aos timorenses, em relação a um moçambicano sim, em relação a um angolano também. (...) Eles são bolseiros, não sei se é por Universidade ou por outra entidade nos países de origem e portanto essas entidades pedem relatórios de progresso validados pelo orientador. (UH2, D5:206)

Uma vez que os docentes desconhecem a envolvimento de Timor questionámo-los sobre a possibilidade de haver uma maior comunicação entre as duas IES:

Mas sobre a evolução do seu trabalho não existe essa praxis. [E acha que deveria existir?] Depende dos modelos das Universidades. Acho que sim, e vejo esta questão do seguinte modo: se entendermos em termos da necessidade de um parecer para apreciar a evolução da aprendizagem ou dos trabalhos desenvolvidos num doutoramento... se tiver como condicionante número um a concessão e a manutenção das bolsas, os orientadores devem emitir um parecer. Não vejo problema. [Sim, era nesse sentido.] Tem a ver com aprendizagem e produção. Isso é uma questão institucional, tem que ver com formatos das relações entre as Universidades. Acho que a relação com os alunos, a aprendizagem e os modelos de acompanhamento não são modelos burocratizados, portanto um relatório não deve ser mais um papel. Tem que ter uma razão lógica para isso. Agora, para justificar o trabalho desenvolvido acho que sim. Para justificar o meio burocrático, basta saber que está matriculado... Nem é preciso a nossa intervenção, basta o registo académico onde está tudo... [As disciplinas...] Diz logo a taxa de sucesso portanto não precisa de nenhum parecer nosso, não é? (UH2, D2:243)

Contudo o docente nº3 afirma ter uma experiência diferente:

Os orientadores têm que fazer um Relatório anual que eles têm que entregar na Entidade que os financia em Timor-Leste. Se é a UNTL ou o Ministério da Educação, etc, etc. Não sei se eles têm que fazer algum Relatório anual ou se entregam só o Relatório da Avaliação. (...) Eles têm que entregar, por exemplo, se vão fazer uma tese de mestrado ou se vão fazer uma tese de doutoramento têm que entregar um Relatório Anual de Progresso. E portanto esse Relatório de Progresso é entregue também à Entidade financiadora e entregue também.... E os orientadores muitas vezes são chamados a emitir um parecer, principalmente naqueles casos em que o prazo já está a ser dilatado. (UH2, D3:202)

Como vimos anteriormente os estudantes receberam formação em língua portuguesa ainda em Timor, fornecida pela Instituição de Ensino Superior (IES) timorense onde trabalham, com o objetivo de os preparar para a experiência formativa em Portugal. Apesar de curta, os estudantes afirmaram que esta formação foi muito útil e os ajudou a minimizar o impacto de mudança de país. Ao analisar a sua experiência formativa em Portugal interessa-nos saber se os estudantes receberam alguma **formação em língua portuguesa** já em Portugal. Em caso afirmativo interessa-nos saber quem promoveu essa formação e qual foi o seu impacto na integração académica e social destes estudantes. Todos os estudantes confirmaram que, como parte do seu acordo com a IES timorense, a Universidade de Évora forneceu formação em língua portuguesa, mas consideram que esta formação foi insuficiente face às necessidades sentidas:

[E cá em Portugal essa formação foi a Universidade que ofereceu ou foi o C. que decidiu por conta própria?] Foi porque o nosso Governo ou a nossa Universidade que pagou, que pagou, pagou para o curso de, para o curso de português. [Muito bem.] No entanto, eu com os meus colegas nós fizemos curso de português desde que nós chegámos em 2015 a 2016. [Muito bem.] Depois disso parou. (UH1, E2:202)

Aqui não aprendemos nada! Porque já aprendemos a falar todos os dias com os portugueses. Eles disseram lá a bolsa, tal como curso da língua portuguesa, só deixa, entrega para a Universidade, mas não aprendemos nada, só aprendemos através desse serviço de informação, de eventos é que aprendemos mais. [Portanto havia acordo para terem formação mas não tiveram?] Não, só tivemos uma vez, o ano passado, mas agora já não temos. (UH1, E1:335)

No ano passado nós aprendemos língua portuguesa através do programa ERASMUS. [E ajudou?] Sim. [Então isso foi um aspeto positivo, a Universidade disponibilizou um curso.] Sim. (UH1, E7:732)

A estudante nº3, a única entrevistada que já tinha estudado em Portugal, comparou a formação em língua portuguesa recebida em Braga, em 2010, data em que frequentava o

mestrado nesta IES portuguesa e a formação recebida desde que chegou a Évora, considerando o curso de Braga mais sistemático:

[Em que ano veio para Braga?] 2010. Em Março. Em Abril ainda tive formação da língua, durante três meses. [Em 2010?] Sim, até Junho a formação da língua. [Em Timor ou cá?] Não, cá, em Braga. (UH1, E3:178) [Portanto frequentou a formação?] Frequentei a formação durante dois meses. (ri-se) [Dois meses esta formação. Com professores portugueses?] Sim. (UH1, E3:185) Desde começar a aula, também frequentava o curso sempre, sempre. [No privado?] Antes não, em Braga não é privado porque lá na Universidade do Minho tinham um curso... [Para estrangeiros?] Para estrangeiros é que muito sistemático. [E gratuito?] Não, a Universidade pagou por isso, só que o curso é muito bom. [Muito bom. Sentiu que...] Todos os dias. (...) Sim, o curso era muito... [E isso ajudou muito?] Sim. (UH1, E3:268) Universidade continuou a pagar à Universidade do Minho para nós continuarmos o curso. [Exatamente, esse acordo.] Até agora tem este curso. [Essa formação ajudou?] Ein, muito! (UH1, E3:314)

Quando questionados sobre o domínio que os seus orientandos possuem da língua portuguesa os docentes revelaram que apesar do esforço e da evolução ocorrida durante a estadia em Portugal os estudantes não dominam esta língua, apresentando dificuldades ao nível da oralidade e da escrita:

Ele faz um grande esforço e vai tentando escrever em português mas não, domínio não, não, não. Nem mesmo quando estamos a conversar aqui. (UH2, D1:409)

Não, não domina. Não domina embora a formação dela, a formação de base é em língua portuguesa. Mas não domina, eu às vezes falo e ela não entende. Tenho que rodear a coisa para ela... Mas eu acho que ela na leitura... [Entende melhor?] Sim, na leitura ela entende. (UH2, D5:302) Estamos a falar da B., a B. é professora de língua portuguesa. (...) Aliás, a B. quando chegou era uma aluna com muita dificuldade na expressão oral, expressão escrita. Mas ela durante o ano que teve evoluiu bastante. (UH2, D5:114)

(Pensa) Bom, eu... como referi no início, notei diferentes níveis de melhoria ao nível da oralidade e da escrita, não é? Mas é na oralidade e na escrita que continuam a existir dificuldades, naturalmente. Quando digo que melhoraram não posso dizer que têm o mesmo patamar, a mesma capacidade da escrita, não é? A oralidade ainda se resolve. (...) Mas de facto no domínio da escrita ainda revelam algumas dificuldades, algumas. (UH2, D2:99) Vamos ver, estamos a falar num doutoramento. (...) A carga simbólica até nos conceitos e nas expressões orais que tem que utilizar, o nível de exigência, semântico, é muito elevado. Portanto eles têm maior dificuldade no doutoramento que na licenciatura. Naturalmente. (UH2, D2:302)

O docente nº3 considera que o facto dos estudantes passarem algum tempo em Timor a recolher dados os prejudica pois durante esse período pouco contacto têm com a língua portuguesa. O docente refere que no caso de um dos seus orientandos o nível de língua portuguesa “cristalizou”, regredindo em vez de progredir:

O estudante de mestrado não domina, o estudante de doutoramento domina mas eu acho que durante o processo que esteve cá, durante o período que esteve cá não houve uma evolução significativa do ponto de vista da escrita. (...) Já tinha feito o mestrado cá e voltou para fazer o doutoramento. (...) Acho que este aluno cristalizou e muitas vezes aquilo que acontece, regride, não é? [Pois.] O processo de aprendizagem regride, principalmente quando eles voltam para Timor e depois regressam outra vez cá e nota-se que há uma certa regressão. (UH2, D3:271)

Os docentes consideram que a **atitude** que os estudantes timorenses apresentam relativamente à língua portuguesa, a vontade e o empenho manifestado em dominar esta língua irão condicionar a sua aprendizagem:

A grande questão é a responsabilização dos estudantes relativamente à questão da aprendizagem da língua portuguesa. Porque se eles tivessem, se não tens limitações em inglês certamente que se ultrapassa, ultrapassar-se-ia essa situação. Mas não é o caso na maior parte dos estudantes timorenses. Têm tantas lacunas em português como lacunas em inglês. (UH2, D3:77) Acho que aquilo que é mais importante é o desejo mesmo. E mais do que isso é a perceção que eles têm de quando voltarem a Timor que a utilização da língua portuguesa é, continua, foi, continua e possivelmente será muito limitada. Essa perceção que eles têm... Acho que é má... A ambiguidade do Governo timorense, quer seja ao nível dos Ministérios quer seja ao nível do ensino, (...) acaba em certa medida por, por... [Desmotivar?] Por criar na mente de todas estas pessoas um obrigatório que é perfeitamente descartável. (UH2, D3:144)

O senhor C., que é meu doutorando, veio-me dizer que teve que se afastar um bocadinho porque eles só falavam tétum. (...) E então ele agora está a tentar, por exemplo, aqui na Universidade estudar mais ao pé de outros colegas, nomeadamente portugueses, para ser forçado durante o dia a falar português. (UH2, D1:123)

Para além dos aspetos relacionados diretamente com o curso que frequentam (início, conclusão, correspondência às expectativas, interesses e necessidades, modelo de avaliação), um aspeto que nos interessou igualmente analisar foram os apoios que estes estudantes recebem, nomeadamente a **bolsa de estudo e o seu papel na permanência destes estudantes em Portugal**. Todos os estudantes afirmaram receber bolsa de estudo, paga pela IES timorense em que trabalham, tendo os entrevistados com bolsa da UNTL referido que os fundos provêm do *Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano* de Timor:

A minha bolsa tivemos cooperação entre UNTL, tivemos Fundos de Desenvolvimento do Capital Humano – FDCH. (UH1, E1:309) [Fundos timorenses ou portugueses?] Sim, timorenses. (UH1, E1:314)

Ministério... Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano. (UH1, E6:313) O dinheiro é do Estado, depois responsável pelo, pelo Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano e UNTL toma parte. (UH1, E6:316)

O Governo de Timor. (UH1, E7:340) A UNTL. [A partir de fundos do Governo?] Fundo do Desenvolvimento do Capital Humano. (UH1, E7:343)

Os estudantes consideram o valor da bolsa suficiente para fazer face às despesas. Tomemos como exemplo o que referem os estudantes nº3, 4 e 8:

Sim, suficiente. (UH1, E4:368)

É suficiente, é suficiente, é muito. (UH1, E8:382)

Eu considero suficiente. Agora se quer trazer família isso é nosso problema. (ri-se) [Claro.] Mas a bolsa para uma pessoa é muito suficiente. (UH1, E3:476)

A IES timorense encarrega-se do pagamento de uma viagem Portugal-Timor-Leste no início e no fim da formação, assim como do pagamento das propinas diretamente à IES portuguesa. As restantes despesas (alojamento, fotocópias, alimentação) são pagas pelos estudantes, com o valor da bolsa de estudo:

Sim, a nossa bolsa, está escrito no contrato que é bolsa de propinas, é que paga diretamente a Instituição da UNTL com a Universidade de Évora. [A UNTL paga as propinas?] Sim. Paga as propinas. E depois a bolsa tal como mensal é que organizamos, tal como serviços académicos, tratamos título de residência, seguro de saúde também nós é que tratamos. Ninguém nos tratar disso. [Claro. Paga o alojamento?] Alojamento nós pagamos e nós é que fazemos gestão. (UH1, E1:324)

Ah, a nossa Universidade, ou a nossa Instituição manda diretamente para a nossa conta própria. [Muito bem.] E as propinas a Universidade manda diretamente para a Universidade. (UH1, E2:316) A bolsa, vocês recebem uma viagem no início, para virem para Portugal e uma viagem depois de regresso?] Sim. [E depois fazem a gestão do dinheiro, é assim que funciona?] Sim, sim. (UH1, E2:329)

A UNTL paga propinas e bolsa. (UH1, E3:453)

[Timor paga uma viagem, no início?] Início e fim. [E depois os estudantes fazem a gestão da bolsa? Pagam o alojamento, a alimentação?] É. (UH1, E7:356)

O caso da estudante nº8 é ligeiramente diferente uma vez que esta provém de uma IES timorense privada e portanto não existe, de acordo com o seu testemunho, extensão do prazo da bolsa de estudo e as propinas são pagas pela estudante:

A bolsa até 2 anos. [A bolsa da Cristal é de 2 anos?] 2 anos. Só. **(UH1, E8:242)**
[Timor paga a viagem?] Sim. [Primeira viagem e última?] E última. [E depois, as propinas?] E também tudo, inclui tudo. As propinas. [Mas as propinas é a B. que tem que pagar da sua bolsa?] É sim. Paga de bolsa. [Da sua bolsa paga as propinas?] A bolsa cada mês o Instituto manda tudo para pagar a casa, assim tudo. [Fotocópias, alimentação. Menos a viagem? A viagem é à parte?] Menos a viagem. À parte. **(UH1, E8:368)**

Para além dos aspetos englobados pela bolsa de estudo, os entrevistados provenientes da UNTL referiram ainda a existência de um valor extra, designado de *subsídio de pesquisa*, atribuído aos estudantes que decidam efetuar a sua recolha de dados em Timor:

[Já me disse que a UNTL paga as propinas diretamente? E oferece a viagem para virem e a viagem no final?] Sim, e também da pesquisa. Quem vai recolher dados. [Se precisar de circular pelo país também está incluído, é isso? Ah, se precisar de ir a Timor?] Mesmo um subsídio para pesquisa. Isto é para todos. (...) Mas para quem que faz pesquisa aqui acho que não há. Para quem que vai lá. [Portanto há um incentivo para ir investigar em Timor e depois voltar e defender?] Sim, sim. **(UH1, E3:467)**

Sim, gestão da bolsa e também dinheiro da pesquisa. [Exatamente. Também têm um valor para fazer a pesquisa em Timor?] Ciências Naturais 4500 (dólares). [Para ir para Timor fazer a pesquisa?] Para tudo, para tudo. **(UH1, E5:468)**

Uma das questões que colocámos aos estudantes relacionava-se com o prazo da bolsa de estudo e a possibilidade de esta ser suspensa caso os estudantes não concluam os seus estudos até ao limite estabelecido pela IES. O estudante nº4 afirmou que a IES de onde provém (UNTL) lhe suspendeu a bolsa de estudo por este não ter concluído o mestrado no prazo máximo estabelecido, três anos:

Três anos tem que acabou. [Três anos?] Mas fora de três anos cortar a bolsa. [Cortar a bolsa?] Sim. [Mas o F. já está mesmo no limite do tempo.] Já. Eu tenho bolsa já cortou. [Já cortaram?] (indistinto) Já cortou, mas eu agora paciência, eu tenho qualquer uma coisa para entregar. (...) [Então isso significa que em 2019 já não recebe bolsa?] Sim, já acabou. Já cortou Setembro, não, Março. **(UH1, E4:345)**

Os outros estudantes confirmam a possibilidade de suspensão da bolsa, mas não por experiência própria uma vez que ainda se encontram dentro do prazo estabelecido:

Não, é assim, tal como eu fiz o meu contrato, no ano passado, de 2017, tive o meu contrato só até 2 anos. Para prolongar isso temos que enviar as notas, os aproveitamentos. Se as notas são más temos que fazer tal como descrever aí (...). Tivemos dificuldades em língua primeiro, segundo é o ambiente, não conseguimos adaptar bem. Isso que temos que explicar no nosso relatório. [Porque se tiverem resultados muito negativos durante algum tempo, possivelmente o Governo corta a bolsa?] É assim, a nossa bolsa vai ser, por exemplo, no curso de mestrado temos só 2 anos. [2 anos de bolsa?] Para ter prolongar mais um ano. Mais um ano. Significa que se não acabamos o nosso curso até 2 ou 3 anos significa a bolsa vai cortar e temos que voltar. (UH1, E1:318)

[Portanto, a UNTL paga a vossa bolsa e se tiverem resultados negativos perdem a bolsa? Se demorarem demasiado tempo a completar a formação?] Sim, quer não quer tem que ser perderem. [Portanto tem que cumprir o prazo de 4 anos, 5 no máximo.] 5 no máximo para o curso de doutoramento. (UH1, E2:321)

Um outro aspeto referido pelos entrevistados nº4, 5, 6 e 7 é o facto de acumularem o salário docente de Timor com a bolsa de estudo, o que lhes proporciona alguma segurança a nível financeiro:

[E enquanto está aqui em Portugal recebe o seu salário de professor?] Salário com tudo. [Sim? Continua a receber o seu salário?] Salário, sim. (UH1, E4:693)

[Ao mesmo tempo que está em Portugal continua a receber o salário em Timor?] Sim. (UH1, E7:367)

[Recebe o seu salário em Timor enquanto está cá?] Sim. (UH1, E6:344)

[Enquanto está aqui em Portugal continua a receber o seu salário em Timor?] Sim. Só básico. Os subsídios não. Porque nós temos subsídios de chefia, subsídios académicos. (...) Quando ensinamos. Subsídio académico. Nós é que fizemos essa... [Quando está a dar aulas a várias turmas?] A dar aulas, sim. (...) [Então, para além da bolsa consegue acumular o seu salário base?] Salário base. E também sou veterano. [E também tem a reforma de veterano?] Reforma de veterano. (UH1, E5:484)

O estudante nº3 confirma a possibilidade de suspensão da bolsa mas afirma que antes desta medida poderá haver lugar à suspensão do salário de Timor, que os entrevistados acumulam com a bolsa de estudo:

Nós temos assinar antes, assinar o contrato, para mestrado dois anos, doutoramento quatro anos. Porque o doutoramento é diferente, alguns doutoramentos não fazem teoria, mas nós temos aula um ano. [Exatamente.] Então nós assinamos para quatro anos. E sendo assim ainda tem mais... oferece,

oferta de um ano para quem que já está a trabalhar na tese. [Quase a terminar?] Sim. [Mas, por exemplo, se não conseguiu...] Sim, se não conseguiu de cinco anos, corta a bolsa. Acho que primeiro não corta a bolsa porque antes nós assinámos também um acordo com Função Pública. Primeiro vai, vai cortar o nosso salário. [Ah, exatamente. Então enquanto está aqui continua a receber o salário em Timor? Como se estivesse a dar aulas?] Sim porque há pessoa que tem família. Família fica lá. (UH1, E3:457)

Para além do cumprimento do prazo, para ter direito à bolsa os estudantes assinam um contrato que os obriga a retornar ao país de origem após a conclusão da formação:

[Quando recebem esta bolsa, assinam um contrato, têm que voltar para Timor ou não têm?] De acordo com o meu contrato tenho de voltar. Porque já trabalhei lá. Fiz um contrato, fiz uma licença de 2 anos. E o prolongamento do contrato, o prolongamento da licença também só mais 1 ano. (...) Se não conseguimos acabar o nosso curso temos que voltar, a nossa bolsa vai cortar e também não conseguimos trabalhar na nossa... vamos ter, como se diz? Sanção. Temos que devolver o dinheiro. Para mim... Para mim... [Porque é um grande investimento.] Sim, um grande investimento. (UH1, E1:668)

Os estudantes definiram a bolsa de estudo como condição essencial para estudar em Portugal, afirmando que sem a bolsa não seria possível usufruir desta experiência formativa, o que se pode revelar um falso motivador na opinião do estudante nº7:

UNTL problema assim, problema manda as pessoas cá. Talvez maioria de nós motivado com a bolsa. [O principal motivador é a bolsa?] Talvez para acabar o estudo segundo opção. (UH1, E7:739)

Eu estou aqui por causa da bolsa, sem bolsa impossível estar aqui. (UH1, E2:264)

Primeiro a profissão e mais a bolsa. (...) Da bolsa porque eu não tenho possibilidade para pagar. [Claro.] Aproveito esta oportunidade. (UH1, E3:209)

Como vimos a bolsa de estudo, recebida pelos 8 entrevistados, revela-se fundamental para que estes consigam fazer face às despesas em Portugal, papel reconhecido pelos docentes que afirmam que “eles falam-nos da bolsa, que têm a bolsa, enfim... da importância que a mesma tem.” (UH2, D1:181), desconhecendo, contudo, prazos, valores, eventuais suspensões e a origem dos fundos. Os docentes assumem que é Timor que paga estas bolsas de estudo, uma vez que é Timor que seleciona os candidatos:

Normalmente os que vêm, os que eu conheço são todos docentes da UNTL, portanto é a Universidade que paga. Se o país, o seu Ministério da Ciência oferece essas bolsas não sei. [De onde vêm os fundos não...] Os fundos não sei. (UH2, D2:275)

Eu acho que... é o orçamento geral de Timor-Leste. Numa altura estava centralizado na UNTL. Essa centralização passou para o Ministério da Educação, daquilo que eu tenho conhecimento. E neste momento acho que continua centralizado no Ministério da Educação. E têm o apoio... Evidentemente que as pessoas estão cá a fazer formação não são só da UNTL. São também de outras Instituições timorenses. [Sim, sim. Também há...] Públicas e privadas. As privadas não sei, já temos um aluno de uma privada cá a fazer o mestrado. (UH2, D3:245)

Imagino que pelo Estado timorense, eventualmente com algum Protocolo em que a Universidade poderá, não sei, ajustar o preço da propina ou facilitar no pagamento das propinas. (UH2, D4:224)

Acho que é o Instituto onde ela trabalha. (UH2, D5:270)

Quando questionados sobre o valor das bolsas de estudo e a possível necessidade de trabalhar para fazer face às despesas, os docentes afirmam que, de uma forma geral, ao contrário dos alunos provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), os estudantes timorenses não trabalham em Portugal, sendo estudantes a tempo inteiro:

Agora, sei que eles fazem um esforço enorme com a bolsa que recebem ... têm de gerir muito bem para pagarem todas as despesas. [Para fazer a gestão...] Gestão, sim. Pode acontecer certos imprevistos por exemplo uma bolsa pode atrasar, e eles têm que ter uma espécie de reserva para colmatar eventuais situações. Sei que eles fazem isso. (UH2, D2:283)

Olhe, se o fazem eu não sei. Eu vejo por exemplo de outras, por exemplo alunos de... [De outras nacionalidades?] Sim, por exemplo africanos, angolanos, São-Tomé, procuram logo aí um *part-time*. Tenho um aluno a lavar carros, tenho outro que está naqueles restaurantes, *pizza hut* e não sei quê, e fazem um *part-time*. Os timorenses nunca me apercebi. (...) Se calhar têm melhores condições. Eu também não faço ideia dos valores. (UH2, D1:391)

5.10.5.1 EM SÍNTESE

A categoria 3, referente ao **período migratório**, permitiu-nos descrever e analisar a experiência formativa em Portugal dos 8 estudantes entrevistados, estudantes que frequentam cursos de mestrado (E1, E4, E8) e de doutoramento (E2, E3, E5, E6, E7), tendo chegado a Portugal entre 2015 e 2017 e que, por isso, se encontram em **diferentes fases do seu percurso escolar**. Dos oito entrevistados apenas a estudante nº8 prevê entregar a sua dissertação de mestrado dentro do prazo estabelecido pela Instituição de Ensino Superior timorense onde leciona (num prazo de 2 anos). Os restantes estudantes assumem necessitar de, pelo menos, um ano de prorrogação, antevendo entregar os seus trabalhos fora do prazo estabelecido. A necessidade de recorrer a um ano extra foi justificada pela dificuldade de

adaptação a um novo ambiente, a uma nova língua e a uma abordagem científica que consideram mais exigente do que aquela a que estão exposto em Timor. O estudante nº4, por exemplo, iniciou o mestrado em 2015 e prevê entregar apenas em 2020, servindo-se, no total, de 5 anos para concluir este grau académico. As causas para tal demora são, de acordo com o mesmo, as dificuldades linguísticas, bastante visíveis ao longo da entrevista. Dos oito entrevistados apenas o estudante nº1 assumiu ter ainda disciplinas em atraso.

A **dificuldade destes estudantes em cumprir os prazos estabelecidos e a necessidade de recorrer a um ano de prórroga** é reconhecida pelos docentes que tentam prestar-lhes um apoio mais personalizado para que estes concluam a sua formação o mais rapidamente possível e regressem a Timor e ao seu posto de trabalho, onde são tão necessários.

Ao analisar o conhecimento antecipado que os docentes têm da **presença de estudantes de nacionalidade timorense nas suas turmas** verificámos que estes apenas são informados da presença de estudantes estrangeiros quando tal facto exige que as aulas tenham lugar em língua inglesa. No caso dos estudantes timorenses, e uma vez que as aulas são lecionadas em língua portuguesa, os docentes não são previamente informados. Apenas os docentes que fazem parte das Comissões de Curso sabem, de antemão, de onde provém cada estudante. Para além disso, os docentes afirmaram não haver um regime de exceção para os estudantes timorenses, sendo estes integrados nas turmas de forma igual aos restantes estudantes internacionais.

Quando questionados sobre a **atitude dos estudantes timorenses em sala de aula**, os docentes afirmaram que, de uma forma geral, estes se integram, revelando interesse e vontade de aprender, reconhecendo, contudo, que estes estudantes são muito amparados, quer pelos docentes quer pelos colegas de curso. O empenho foi referido como um fator essencial na integração em sala de aula e no grau de sucesso atingido pelos estudantes timorenses em Portugal, assim como a solidez da sua formação base, aspeto que os docentes apontam como uma das fraquezas destes estudantes, considerando que muitas vezes a sua formação de base apresenta muitas lacunas.

No que se refere às **expectativas destes estudantes** foram referidas pelos docentes a aprendizagem da língua portuguesa, o desejo de receber uma formação de nível avançado à qual não teriam acesso no seu país de origem, assim como a solidificação da sua carreira docente em Timor. Ao analisar **em que medida os estudantes consideram que os cursos frequentados correspondem às suas expectativas, interesses e necessidades** as respostas obtidas foram divergentes. Quatro estudantes (E3, E4, E5 e E8) afirmaram que o curso que frequentam é o curso que desejavam e os restantes quatro estudantes (E1, E2, E6 e E7) afirmaram que este não era exatamente o curso que desejavam, embora reconheçam que o curso se adapta à sua área científica. De uma forma geral, os estudantes consideram que os objetivos e as metodologias do curso que frequentam correspondem às suas necessidades e interesses.

Ao examinar o **modelo de avaliação** a que estes estudantes estão sujeitos verificámos que estes são avaliados de acordo com o regime normal. Os estudantes consideram este modelo de avaliação justo, valorizando o apoio prestado pelos professores da Universidade de Évora. Contudo, quando questionados sobre a existência de um acompanhamento dos

progressos realizados pelos alunos timorenses em Portugal da parte de Timor, este é confirmado apenas pelos estudantes, não pelos docentes. Os estudantes afirmam enviar um relatório anual à sua IES, a dar conta do progresso feito, mas os docentes desconhecem qualquer envolvimento da parte de Timor no processo de avaliação destes estudantes. Dada a divergência das respostas obtidas, consideramos que seria importante existir comunicação direta entre a IES recetora e a IES de origem, comunicação esta que se poderia traduzir na elaboração, pelos orientadores de tese, de um relatório anual de avaliação que seria enviado a Timor para que as IES de origem pudessem acompanhar mais de perto o progresso de cada estudante.

Para além da **formação em língua portuguesa** recebida ainda em Timor, promovida com o objetivo de preparar os estudantes para a experiência formativa em Portugal, todos os estudantes confirmaram que, como parte do acordo estabelecido com a IES timorense, a Universidade de Évora forneceu formação em língua portuguesa. Contudo, ao analisar o grau de satisfação dos estudantes relativamente a esta formação foi possível apurar que estes a consideram insuficiente face às necessidades sentidas, no que respeita a sua duração e as metodologias utilizadas. Os estudantes manifestaram a necessidade de praticar a escrita, ao contrário dos estudantes de ERASMUS, que apenas necessitam de aprender o português a nível oral.

Os docentes revelaram que apesar do esforço e da evolução ocorrida durante a estadia em Portugal os estudantes que orientam não dominam esta língua, apresentando dificuldades ao nível da oralidade e da escrita. O docente nº3 considera que a recolha de dados em Timor realizada por alguns doutorandos e o pouco contacto que os estudantes têm com a língua portuguesa nesse período os prejudica e que a **atitude** fechada que alguns estudantes timorenses apresentam relativamente à língua portuguesa condicionam a sua aprendizagem.

Por fim, ao analisar os apoios que os estudantes entrevistados recebem para estudar em Portugal, averiguámos que todos recebem **bolsa de estudo**, paga pela IES timorense a que pertencem, e que todos consideram o valor da bolsa suficiente para fazer face às despesas e fundamental para que consigam permanecer em Portugal e usufruir desta experiência formativa. Ao entrevistar sete estudantes que lecionam na Universidade pública de Timor e uma estudante que leciona num Instituto privado do país foi possível verificar que existem diferenças na política de atribuição de bolsas de estudo entre estas duas Instituições. Para além do valor da bolsa de estudo a UNTL paga uma viagem no início e no fim da formação, assim como as propinas. O Instituto Cristal, por outro lado, paga apenas a viagem, cabendo à estudante o pagamento das propinas. Os entrevistados provenientes da UNTL referiram ainda a existência de um valor extra, designado de *subsídio de pesquisa*, atribuído aos estudantes que decidam efetuar a sua recolha de dados em Timor, fator que a estudante nº8 (docente no Instituto Cristal) não referiu. O prazo da bolsa de estudo e a possibilidade de esta ser suspensa caso os estudantes não concluam os seus estudos até ao limite estabelecido pela IES também difere entre as duas Instituições. A estudante nº8 recebeu uma bolsa de estudo com a duração máxima de 2 anos, enquanto que os restantes estudantes afirmam que, logo à partida, é definido um ano de extensão, caso não consigam concluir o curso dentro do prazo inicial. Os docentes da UNTL referem ainda a acumulação do valor da bolsa com o salário de Timor,

aspecto que não foi referido pela estudante nº8. Em comum temos o facto de todos assinarem um contrato que os obriga a retornar ao país de origem após a conclusão da formação, com Timor a assegurar um retorno do investimento que faz com estes estudantes.

Sendo um elemento alheio à relação professor-aluno, os cinco docentes entrevistados afirmaram ter conhecimento das bolsas de estudo, reconhecendo a sua importância para que os estudantes consigam fazer face às despesas em Portugal, desconhecendo, contudo, aspetos práticos como os prazos, valores, eventuais suspensões ou a origem dos fundos.

5.10.6 CATEGORIA 4 – INTEGRAÇÃO EM PORTUGAL

Ao definir a quarta categoria ¹⁴⁵ – **Integração em Portugal** – tentamos dar resposta aos seguintes 5 objetivos específicos (3 dirigidos aos estudantes e 2 aos docentes), referentes ao período migratório:

ESTUDANTES	1. Verificar como classificam a sua adaptação ao novo contexto social; 2. Verificar como classificam a sua capacidade de integração na Instituição de Ensino Superior; 3. Averiguar como classificam o apoio recebido pelos professores, pelos demais colegas de curso e pela própria Instituição de Ensino Superior.
DOCENTES	Recolher a opinião dos docentes relativamente: 1. À capacidade de adaptação destes estudantes ao novo contexto social; 2. À capacidade de integração académica destes estudantes na Instituição de Ensino Superior portuguesa.

Em termos sociais pretendemos averiguar se fatores como o clima, a alimentação, o alojamento, o povo português e a língua portuguesa podem revelar-se dificuldades durante a estadia em Portugal. Considerando o momento da chegada a Portugal um momento importante e que poderá influenciar, em certa medida, o processo de integração destes estudantes, solicitámos que nos relatassem **como foram recebidos no nosso país**, num primeiro momento. Os relatos dos estudantes diferem bastante. O estudante nº1 relatou não ter sido recebido por ninguém no aeroporto, tendo-se sentido “desamparado”:

Assim, era a primeira vez, no ano de 2017, tive uma dificuldade quando cheguei cá ninguém nos acompanhar no aeroporto, na rodoviária. Apanhámos sempre na net. [Portanto, chegaram a Lisboa, sozinhos? E depois não foi ninguém lá?] Não, não, ninguém. Ninguém que nos acompanhar. (UH1, E1:471) [Sentiu-se desamparado?] Sim, senti. Porque é assim, a nossa viagem muito longa, tivemos cansados na viagem, não conseguimos... E naquela altura também uma dificuldade de câmbio do nosso dinheiro. (UH1, E1:485)

¹⁴⁵ A categoria 4 inclui os seguintes 9 códigos para os estudantes – Acolhimento em Portugal; Adaptação a nível social; Família em Portugal; Atividades extracurriculares e de tempos livres; Associação de Estudantes timorenses; Apoio da parte dos colegas; Adaptação a nível académico; Classificação das condições institucionais em Portugal e Apoio Institucional e 6 códigos para os docentes – Adaptação a nível social; Adaptação a nível académico; Apoio da parte dos colegas; Domínio da língua portuguesa; Classificação das condições institucionais em Portugal e Apoio Institucional.

O primeiro apoio foi prestado por outros timorenses que já se encontravam em Portugal:

Em Portugal, quando chegámos cá, houve um amigo da nossa Universidade também que nos levar para encontrar pensão. Ele deixou nos lá 3 dias. [Amigo timorense?] Timorense também. (UH1, E1:480) Ninguém, ninguém nos apoiar. Nós é que procuramos só... Os amigos timorenses. Um amigo timorense que me apoiou. [Um outro colega que já cá estava?] Que já cá estava há 2 anos, então me apoiou. (UH1, E1:521)

Ah... Ninguém. (ri-se) Ninguém recebeu mas depois no rodoviária uma amiga, uma amiga. [Aqui já em Évora?] Em Évora. [Foi uma amiga que a foi buscar?] Foi. [Uma amiga timorense que já estava cá?] Uma amiga timorense sim. [E fez a viagem sozinha ou veio com um grupo?] Um grupo. Nós temos 4 pessoas. (UH1, E8:500)

(Pensa) O meu colega J.A. [Foi um colega timorense?] Sim. [Alguém da Universidade foi lá ou só o seu colega?] Não, só colega. [Este colega ajudou-o depois aqui em Évora? A encontrar casa, a trocar dinheiro?] Naquele tempo o C., C. já estavam cá. [Já estavam cá?] Já estavam cá e arranja tudo, casa para nós que vem. (UH1, E7:483)

O estudante nº2 afirma ter sido recebido no aeroporto por um membro da UNTL e já em Évora por um membro da Universidade de Évora:

Naquele tempo o D. O colega, o colega do D., ele... [Em Timor?] Sim, foi a Timor como assessor da Universidade 1 ano. [Sim, sim.] Depois quando eu, nós chegámos em 2015 ele é que foi ao aero... [Receber-vos ao aeroporto?] Sim. (...) [Muito bem. Portanto recebeu algum apoio da parte de um membro da UNTL?] Sim. (UH1, E2:446) Depois de isso eu com o colega, nós, nós chegámos no, no... (pausa) Nós chegámos na paragem do autocarro e o professor V. é que foi, foi receber. Foi receber nós. (UH1, E2:458)

Os estudantes nº4 e nº6 afirmam ter sido recebidos por um membro da Universidade de Évora, o primeiro no aeroporto e o segundo já em Évora:

Ai! Primeira vez aqui Europa muito, muito complicado para mim! Eu estou até agora... muito! Eu foi a primeira vez viagem em Europa. O que é Europa? Europa muito, muito, compara Ásia. (...) [E quando chegou quem é que estava no aeroporto? Alguém para receber?] Aeroporto... não, não. (...) [Mas em 2015, quando chegou pela primeira vez com os seus colegas vieram para Évora sozinhos ou acompanhados?] Não... Com o senhor... (pensa) V. [Aqui da Universidade?] Sim. (UH1, E4:500)

Pois, temos o colega que estava a estudar cá mas quando vieram cá também tem uma professora, professor V. era responsável para os timorenses, quer dizer,

coordena os timorenses cá em Évora. Ele que trata as casas para, para alugar. [Muito bem, foi ajudar...] Tratar o título de residência, tudo. (UH1, E6:445)

O caso do estudante nº5 é um pouco diferente uma vez que este tem família em Portugal:

Não porque eu tinha família aqui e o meu professor orientador também entregou para a família. [Pois, como não estava sozinho foi recebido pela família.] Com carro, aeroporto e traz logo... [Foi uma situação um pouco diferente dos outros colegas, porque há colegas que chegaram e não conheciam ninguém.] Sim, sim. (UH1, E5:604)

São vários os fatores que influenciam a integração social num país diferente. De forma a entendermos até que ponto estes estudantes se sentem socialmente integrados em Portugal, solicitámos que nos citassem quais os **aspetos positivos desta experiência**, assim como quais as **principais dificuldades que sentiram até ao momento**. Neste ponto os estudantes não tiveram dificuldade em indicar os **aspetos positivos**, tendo apontado a segurança do país, as condições encontradas, o facto de se sentirem bem integrados, o contacto com uma alimentação diferente e a relação com o povo português:

Eu nunca tive um problema aqui em Portugal. (UH1, E1:630)

Então nós sentimos diferente com Austrália isto, nós sentimos Portugal é como o próprio nação. [Portanto sentem-se bem, sentem-se integrados?] Bem. (UH1, E5:209)

Gosta aqui! Adaptado muito melhor para mim, muito. (...) [Consegue passear livremente?] Livre, até 24 horas não há problema. [Tem segurança?] Sim, timorense, Ásia, aqui 24 horas, livre. (...) [É seguro?] Seguro. (UH1, E4:521)

Em relação à **alimentação**, bastante diferente da alimentação a que estão habituados em Timor, os estudantes assumem ter-se habituado com facilidade e aproveitar a estadia em Portugal para experimentar novos sabores:

Alimentação aqui é mais, mais, mais diferente de Timor. [Mas conseguiu-se adaptar bem?] Sim, consegui. [Não sentiu dificuldade?] Não tenho, não tenho. (UH1, E8:522)

[E à alimentação, sentiu alguma diferença?] A alimentação não há problema. (UH1, E2:466)

Não há problema com alimentação. Só questão de clima. (UH1, E6:457)

É assim, para mim tal como aprendi a provar comida portuguesa, essa é uma boa experiência para mim. Naquela altura pastel de nata, não conhecia, eu não

conhecia. [Claro.] Bacalhau, não conhecia. Afinal bacalhau é peixe. [Exatamente.] (...) [E gosta?] Gosto muito do bacalhau, do pastel de nata. (UH1, E1:798)

Um outro aspeto que nos interessava analisar era a **capacidade de relacionamento dos estudantes timorenses com o povo português**, povo que apesar da forte ligação que estabelece com os timorenses tem uma cultura bastante diferente. Embora reconheçam que não há uma proximidade cultural, os estudantes revelaram sentir-se bem em Portugal:

Não sentimos falta sobre o apoio mas sentimos diferentes porque diferentes culturas. (UH1, E8:508) Eh... Os portugueses... aqui eu sempre partilhar com os portugueses e não sei, os portugueses para mim são como família e tratam-me como família. (...) [Mas sente-se bem, sente-se integrada?] Sinto como casa. (UH1, E8:513)

Por isso eu tentava muito de falar, aprender, não só de falar mas gostava muito de ter, aprender também cultura aqui em Portugal. [Claro. De se integrar?] Sim. (UH1, E1:288) [Tem algum amigo português?] Tenho aqui muitos amigos portugueses mas falamos sempre no facebook. [Mas ir ao cinema, jantar?] Não, nunca fiz isso. [Com os portugueses nada?] Nada. [E porquê?] Não sei. [É uma questão cultural?] Porque talvez os portugueses não acreditam connosco, não ter confiança connosco. (UH1, E1:551) O meu tempo livre costumava muito de passar com os meus amigos timorenses, porque sempre contactamos através do whatsapp, e não conseguimos encontrar os portugueses porque é assim, estão a trabalhar sempre. (UH1, E1:550)

Os estudantes nº3 e 7 integram-se na sociedade portuguesa através do voluntariado, a primeira no Banco Alimentar e o segundo num grupo de oração e num grupo de meditação, atividades que lhes permitem estabelecer um maior contacto com os portugueses:

Com as pessoas eu adaptei muito bem porque eu já tinha dito que faço trabalho voluntário, uma semana duas vezes. [E onde é que faz?] Lá no Banco Alimentar. É novo, é novo. Só construir dois anos. [Muito bem.] Há dois anos. [No Banco Alimentar aqui em Évora?] Chama-se *refood*. [Já me tinha dito, sim, quando nos conhecemos.] Sim, recolhemos comida e depois distribuir para as pessoas... [Para as pessoas mais carenciadas?] Sim. (UH1, E3:636)

E ao povo? Ao povo português? Consegue estabelecer amizades? Sim, eu associei, associei com dois grupos, um nos Salesianos. [Dos estudantes timorenses?] Com portugueses. [Com portugueses. E praticam o quê? Desporto?] Não. Um grupo, um grupo de oração. (...) Sim, nós fizemos visitas aos lares, esse grupo. (...) [Lar de idosos?] Sim. (...) E outro grupo... grupo de meditação. [Muito bem. Também com portugueses?] Sim. Nós costumamos, habitual encontramos na 3ªfeira, 3ªfeira da tarde na Zona Industrial. E outro grupo, de oração, 4ªfeira. 4ª feira e combinamos visitar lar, e isso. (UH1, E7:515)

De uma forma geral, os estudantes classificam o **povo português** como um povo que acolhe bem os timorenses, embora o considerem mais reservado que os asiáticos:

O povo português é excelente, muito bom. [Tem-se adaptado bem?] Porque durante a guerra talvez aqui os portugueses também choram, como os timorenses atravessam aquela situação. Quando nós passamos no caminho sempre chamar, quer conhecer, vem de Timor. (UH1, E5:612)

O povo português, tal como eu residi numa casa, num quarto, consegui falar com um português, o dono da casa. Conseguimos falar, contactar sempre em português, no telefone, no facebook, no whatsapp. Conseguimos falar. E tenho também... Mas... eu vim aqui, quando eu vim cá pela primeira vez na casa onde eu moro não vi as pessoas tão agrupadas. Estão sempre em casa sozinhos, ninguém ir visitar. (...) [E como é que caracteriza os portugueses?] Primeiro, para nós as pessoas são simpáticas, tal como aqui, simpáticas. (UH1, E1:495)

Alguns estudantes (E6 e E7) manifestaram, contudo, sentir-se mais próximos da cultura do seu país vizinho, a Indonésia, afirmando que a cultura asiática é bastante diferente da cultura europeia:

[E o povo? Os portugueses?] Os portugueses aqui não é fácil como lá em Timor ou Indonésia. [Não é tão fácil?] Não é tão fácil. Porque as pessoas cá é mais orientada, mais pensava na si próprio. Mas isso não é tudo. O que é mais próxima são os velhos... (...) [E Timor é mais comunidade?] Mais comunidade, mais comunidade. Quer dizer, Ásia, são... mesmo Indonésia. [Sente diferença?] Diferente. (UH1, E6:458)

Dificuldade talvez, talvez eu comparado diferença entre Portugal e Indonésia. (...) Quando estudamos na Indonésia a nossa língua indonésia evoluir mais rápida, rapidamente por causa de relações sociais entre nós mais próximo do que cá. [Conseguiu estabelecer uma melhor relação com os indonésios do que com os portugueses?] Sim. Diferença é assim, quando cá nós encontramos pessoas na rua ou no restaurante só cumprimenta “bom dia, boa noite, boa tarde”, mas não há continuação de conversa. Lá na Indonésia não. Conversa. (UH1, E7:531)

De uma forma geral, os docentes consideram que os estudantes timorenses se **integram bem na sociedade portuguesa**, sobretudo no caso específico de Évora, por se tratar de uma cidade relativamente pequena:

Eles integram. Integrar-se eu acho que integram do ponto de vista social. (UH2, D5:75)

Aqui, na nossa cidade, globalmente acho que sim. Eu acho que eles são muito bem recebidos. [É uma cidade pequena e isso ajuda.] É pequena e os timorenses nunca tiveram aqui má fama, na cidade. (...) São tidos por norma como pessoas

boas. (...) Eu acho que eles aqui são bem acolhidos até porque, por norma, eles são pessoas queridas, queridas pela população porque eles são pessoas boas. Eles são pessoas boas. (UH2, D1:464)

Mas de qualquer forma penso que quando para cá vêm já sabem ao que vêm e o objetivo é concluírem, fazerem o curso e aprenderem outras coisas. A realidade é diferente cá, digo culturalmente, mas não vejo entraves. Não sei até que ponto é que há entraves porque se pensarmos que a maioria dos estudantes que vem, já teve experiências de vida numa grande cidade como Díli, que é uma capital, não digo cosmopolita, mas de certo modo é uma metrópole... na zona da Oceânia, muitos... de algum modo já faziam lá uma vida muito ocidental. (...) Portanto tenho dificuldade em dizer que haja diferenças de pressão cultural para que eles não se integrem... na vida. (UH2, D2:171)

Os docentes consideram que estes estudantes apresentam uma postura de abertura às novas experiências, aos novos conhecimentos:

Eu acho que as pessoas com esta abertura para vir para outro país são pessoas com características também diferentes. É como nós, os portugueses emigram muito, somos um bocado aventureiros e vamos à procura de outras coisas, etc. E portanto são pessoas um bocado *open mind*. Então isso facilita, são pessoas que estão abertas a integrarem-se. (UH2, D5:149)

Para além dos aspetos positivos os estudantes revelaram ter sentido algumas dificuldades. A primeira dificuldade apontada pelos estudantes foi a **procura de alojamento**, tendo os estudantes nº1, 6 e 8 tentado obter vaga na Residência Universitária, sem sucesso:

(Resposta peremptória) Aqui a casa. [Aqui a questão da casa?] Questão à procura da casa. Muito difícil. (UH1, E3:628)

Não, não, estou a residir fora da residência. [Está a residir fora. Ok. Por opção?] Não, desde de vir cá não encontrei a residência, então fui procurar também, primeiro cheguei cá, dormi numa pensão aqui 3 dias. Depois procurei até encontrar casa fora. [(...) E depois não tentou mais ir para a residência?] Já não tento, mas há duas semanas atrás já tentei fazer a inscrição para entrar no próximo ano, para o próximo ano. [Pois, exatamente.] Mas estou quase a acabar, talvez que eles não vão permitir. (UH1, E1:274) Muito difícil de ter alojamento aqui em Portugal. Tal como aconteceu comigo... (UH1, E1:829)

Alugou o quarto. Porque Residência, sempre, ontem mesmo eu fui lá para pedir quarto na Residência mas sempre diz que para doutoramento não há. Só tem para... Eles também agora dar prioridade para os bolseiros de, de Instituto... [Camões?] Não sei. Do Governo. (...) [Então eles disseram que para os estudantes de doutoramento não?] Não é prioridade para eles. (UH1, E6:281)

Não, numa casa própria. [Por vontade própria ou porque não encontrou vaga na Residência?] Não encontrei vaga na Residência, as vagas já estão ocupadas. (...) [Reside com outros estudantes timorenses?] Não, sozinha. (UH1, E8:304)

Os oito estudantes entrevistados residem, assim, em casa própria:

Estou cá com a família. [Claro, faz mais sentido então estar por conta própria. Alugou uma casa?] Sim. (UH1, E3:406)

Aquela residência tratou pela minha prima em Lisboa. [A sua casa, aqui?] Sim, nós chegámos cá, ela já pagou 6 meses. (...) Faz contrato com o dono da casa durante 5 anos. (UH1, E5:405)

Não, numa casa. Eu moro com o C., F., junto com o C. (...) [Não mora na Residência porque não conseguiu entrar ou porque não quis?] Não quero. [Não chegou a tentar?] Sim. [Prefere morar com os colegas timorenses?] Porque eu já tinha a experiência quando... [No mestrado?] Não, no mestrado e também licenciatura. [Nessa altura partilhou Residência?] Sim, na Residência não há muito ambiente para estudar. Barulho, barulho, barulho! (UH1, E7:295)

Para além da dificuldade em encontrar alojamento, as **diferenças climáticas entre os dois países** foram referidas pelos estudantes como um fator que pode dificultar a adaptação a Portugal, sobretudo no primeiro ano, o que é compreensível se tivermos em conta o facto de Timor ter um clima tropical e dos invernos em Portugal serem bastante rigorosos:

A minha experiência primeiro é que cheguei cá tive uma dificuldade, é que muito, muito mal. Por causa da diferença do clima. (UH1, E1:795) Clima, primeiro quando cheguei cá tive uma doença de constipação. Não consegui adaptar bem (...). [Mas já se adaptou?] Agora já. (UH1, E1:504)

Clima é difícil porque clima é uma coisa extrema, diferente com Timor. (...) [Então isso constituiu uma dificuldade?] Bastante porque tem que ser adapta com este clima e talvez não consegue ter vontade para aprender. (UH1, E6:453)

Sim, o clima (ri-se) quando primeiro era muito difícil porque aqui no tempo Inverno é muito, muito frio. [Em que mês chegou?] Mês de Setembro. [Então ainda estava calor?] Ainda estava calor. [Pronto. O primeiro impacto ainda foi com calor. Mas depois chegou o frio?] O frio, Novembro. Novembro, Dezembro. [Sentiu dificuldade? Sobre tudo no primeiro ano?] É. (...) É muito frio, isso que no primeiro eu não aguentava. (UH1, E8:515)

[E ao clima? Sentiu diferença em relação ao tempo?] Ah, sim. Naquele tempo quando cheguei sim. [Quando chegou. Por causa do inverno?] Do inverno. (UH1, E2:464)

Só que tinha aflito com... Quê? Naquela altura, o clima. [Foi uma dificuldade? O calor ou o frio?] O frio. (...) Muito, muito frio! (UH1, E3:254)

Quando questionados sobre fatores que possam dificultar a integração social dos estudantes timorenses também os docentes referiram as **diferenças climatéricas entre os dois países**, considerando que estas podem constituir uma dificuldade para estes estudantes:

E eles sofrem com o frio. Percebe-se que a questão climática é dura. (UH2, D1:271) Olhe, nunca discuti muito esse assunto com os alunos que tive, pese embora possa ter uma ideia que é válida para todos os alunos, que as infraestruturas e as condições climáticas são más. Naturalmente os alunos sentem alguma dificuldade de se adaptar, não é? Os Invernos são rigorosos, são maus para os alunos, assim como para os professores. (UH2, D2:257)

É mais uma questão talvez do clima, do choque que imagino que seja tremendo. Chegarem aqui e terem um clima que para eles é capaz de ser, sobretudo no Inverno, muito diferente do que estão habituados. (UH2, D4:208) Questões como, como eventualmente o clima, sobretudo no Inverno, talvez possa ser complicado. (UH2, D4:312)

A estudante nº8 referiu como principal dificuldade a distância da família e o facto da família querer que ela regresse rapidamente a Timor:

Para mim aqui a dificuldade é a minha família só. Todas eu não tenho dificuldade das outras mas eu tenho dificuldade da família porque as famílias sempre me tentaram em Timor. Eu não conseguia estudar. [Quando diz tentaram significa que queriam que voltasse, é isso?] Queriam voltar, é isso. [Porque não compreendem a importância de estar em Portugal?] Não, porque eu acho que eu também sou importante, porque minha mãe, minha mãe também precisa muito de mim, a minha mãe. [Claro, tem muitas saudades?] Tem muitas saudades e às vezes isso que faz... [Mas esta formação é uma oportunidade muito boa.] Muito, muito. [A sua família queria tê-la em Timor, queria que voltasse?] É, mas pronto, a família também acha que é importante mas às vezes a família não compreende a dificuldade. [Portanto a B. manteve-se firme e já está quase a terminar?] Está quase, está quase. (UH1, E8:527)

Referindo-se a este aspeto, os docentes nº2 e 3 enfatizam o facto de estes estudantes utilizarem as tecnologias para contactar com a família, o que mitiga a distância:

Os que vêm, não posso classificá-los como indivíduos que pertencem a uma determinada elite ou que pertencem a uma determinada classe de famílias abastadas, mas são pessoas que já utilizam as tecnologias de comunicação pelo que facilmente mantêm todos os dias o contacto com as famílias via... *facebook*, *messenger*, *whatsapp*, etc. (UH2, D2:360)

A distância, mas que agora é mitigada pelas redes sociais. (UH2, D3:320)

As saudades da família manifestadas pela estudante nº8 não são alheias aos restantes estudantes, com exceção dos estudantes nº3 e 5 que, como vimos atrás, estão em Portugal acompanhados pela família nuclear:

[Disse-me que sentiu... saudades da família, num primeiro momento?] Sim. [Essa foi uma dificuldade. E depois acabou por trazer o filho?] Sim, o marido também já veio. (UH1, E3:646) [E eles também estão integrados na sociedade?] Sim. (UH1, E3:491) Por isso quando eu vinha cá estudar em Braga trouxe o mais velho e quando voltar para Timor eles dois só tem contacto com língua portuguesa. Até o meu pequenino não sabe falar a minha língua. [Nem tétum?] (Abana a cabeça) Mas isto depois quando chegar lá, estar na comunidade, vai falar. (UH1, E3:520)

Com a minha esposa. [Também está cá?] Sim, está cá. Com três crianças. (UH1, E5:206) [E está a estudar também?] Não, ela não. [Está a acompanhá-lo?] Sim, acompanha. [E os seus filhos estudam na escola?] Sim, na escola. [Em que nível?] Segundo ano e primeiro ano agora. [São pequeninos!] Sim, são pequeninos. Os grandes estão lá. Primeiro agora em Direito. [Os seus filhos mais velhos estão em Timor?] Em Timor, na UNTL. Direito, Faculdade de Direito. [A estudar?] A estudar, sim. [E trouxe os seus filhos mais novos?] Mais novos, sim. [Dois?] Agora três porque a menina nasceu aqui, no Hospital do Espírito Santo. (...) Nasceu aqui. (ambos se riem) Ela é portuguesa. (...) [Portanto todos os dias contactam com o português?] Com o português, falam com portugueses, depois adaptam muito. (UH1, E5:222)

Uma parte importante da integração social são as **atividades extracurriculares ou de tempos livres**. Para os timorenses entrevistados a Igreja assume um papel importante na sua integração:

Na Igreja também envolvo. [É um apoio?] Um apoio, só para cantar ou participar na Igreja, na missa. (UH1, E1:540) [Conhece outras pessoas...] Sim, e eles também, consigo também captar ou receber as homilias dos padres, também consegui ter um conselho para mudar a minha vida. [Portanto estas atividades acabam por ser importantes? Para não estar sozinho? Para conhecer outras pessoas? Passar o tempo?] Sim, sim. Convivemos também. (UH1, E1:545)

Aqui, aqui eu também sempre, sempre participa, participa atividade na Igreja Salesiano. (UH1, E8:542)

A nossa Organização, eles sim, dão, dão ajudar sempre para a Igreja, por exemplo, para ajudar missa. [Gosta de ir à missa?] Ir à missa e jogar, tem amizades com outros países para, para jogar. (UH1, E2:495)

Eu consegui juntar com um grupo coral nos Salesianos, cantar... (...) Sim, no ano passado fiz voluntário também como animadora no campo de férias, durante um mês. Com as crianças no campo de férias Salesiano. (UH1, E3:650)

Na missa, isso que faz nós sentir, não é sozinho, não é solidão. Os padres também conhecem nós. [Sim porque Portugal e Timor têm esta relação mas a Igreja tem uma relação muito forte entre os dois países?] Sim, é início, é início do contacto Portugal-Timor é religião, é religioso. (UH1, E6:479)

Contudo, a maioria dos estudantes enfatiza o facto de estar em Portugal com o objetivo de concluir os estudos, razão pela qual até mesmo nos **tempos livres** se centram em atividades que promovam o contacto com a língua portuguesa. Tomemos como exemplo o que dizem os estudantes nº1, 3, 4 e 5:

Aqui tenho concentrado com o meu curso. Mas curso de português sim, Seminário sim, atividades nas Universidades sim. (UH1, E5:652)

Aqui existe uma professora angolana que me ajudou, tal como tutor, mas fora da Universidade. Ela também está cá a estudar em língua portuguesa mas apoiamos sempre a falar, ter um curso de língua portuguesa. E quais são também os nossos projetos. (UH1, E1:649)

Agora eu, este semestre eu fiz duas cadeiras extracurriculares. [Muito bem.] Uma é Supervisão Pedagógica do Docente e outra é Escrita Académica. Português Escrita Académica, da Licenciatura. [Porque quis?] Sim, para melhorar. (UH1, E3:379) Também tenho curso... Tenho curso com uma professora Angola. Privada. (UH1, E3:653) Cada *workshop*, congresso, seminário eu participei, eu sempre participei. (UH1, E3:731)

Atividade agora eu só para aproveitar tempo para curso de língua portuguesa. [Frequenta cursos de língua portuguesa?] Sim, eu só para aproveita. [E esse curso é aqui na Universidade?] Não, só para pessoal. (UH1, E4:580)

Para além da Igreja também a **Associação de Estudantes timorenses da Universidade de Évora** presta um importante papel na integração dos timorenses desta Instituição de Ensino. A Associação é gerida por um estudante timorense do nível de licenciatura, eleito pelos restantes, “Nós escolhemos, como uma Organização. Tem o Presidente, o Vice-Presidente. [E é um estudante?] Um estudante. [E todos os anos vai mudar esse estudante?] Sim, vai mudar.” (UH1, E2:487). Alguns estudantes reconhecem a importância das atividades de convívio promovidas pela Associação enquanto que outros (E1) afirmam que não sentiram apoio da Associação no momento da chegada a Portugal:

A Associação ajuda muito de promover. Sempre. Depois promover amizade, depois promover a cultura. [Costumam fazer encontros?] Sim, nós... Depende, depende o tempo. Depois quando o dia da independência também temos vários encontros. [E esses encontros são só para timorenses ou às vezes são abertos?] Eh... Às vezes abertos, às vezes. (UH1, E8:553)

Sim, promove encontro, atividades também, só que temos uma fraqueza. Encontro eles não querem realizar em língua portuguesa, tudo sempre em língua tétum. (...) Nós, eu já propus isto nas reuniões, para reunião temos que falar português, depois da reunião falamos tétum. (UH1, E3:680)

Aqui quando vim cá não vi nada, nenhum apoio da Associação, quando vim cá pela primeira vez. Ninguém viu quando chegámos lá no aeroporto, na viagem, na nossa viagem. Ninguém nos apoiou. Quando chegámos cá 2, não, 3 meses, não, 2, 3 dias é que eles ouviram e mandaram um membro da Associação que nos acompanhar para tratar no banco, finanças, também para tratar NIF e hospital, tratar do utente e SEF também. (UH1, E1:532)

Alguns estudantes revelaram ainda não se sentir completamente à vontade no convívio com os estudantes timorenses do nível de licenciatura, bastante mais jovens e com uma perspetiva de vida diferente, não participando, por isso, nas atividades promovidas pela Associação:

Não, não gosto. Eu não. [E porquê F.? Posso perguntar?] Porque primeiro, primeiro cria uma coisa associado em timorense, mas eu analisa objetivo só diferente. (...) Encontro nunca, nunca participou. (...) [Porque não teve vontade?] Sim, eu que não tenho vontade porque não é valor para mim. (...) Não, todos qualquer sessão eu nunca incluí porque licenciatura lidera, licenciatura o quê? Que nível de educação? Muito diferente. Qualquer uma coisa para o encontro, organizar senhor V., qualquer uma coisa Reitoria, Adido, qualquer Educação... [Aí já quer?] Pode ser qualquer uma coisa, encontro. [O que me está a dizer é que a Associação tem muitos alunos de licenciatura e que o nível, a idade é diferente...] Diferente, sim. [São muito jovens?] Não é igual. Ideias não é igual. [Claro, têm outra perspetiva da vida?] Sim, eu evita, todos evita. Eu nunca incluí. (UH1, E4:564)

Apenas o docente nº2 citou a **Associação de Estudantes**, assim como a **Igreja** dos Salesianos, como um importante apoio em Portugal:

Nos últimos anos, com a existência da Associação de Estudantes de Timor, aqui pelo menos na nossa Universidade, julgo eu que eles sentem-se mais apoiados. (UH2, D2:171) Mas desde que existe a Associação de Estudantes acredito que convivem mais... [Sente que tem desempenhado um papel importante?] Uhum... Sim... mas aqui em Évora existe o Colégio dos Salesianos onde eles costumam participar nas atividades espirituais. [Sim, eles têm referido muitas vezes.] E então não se sentem muito distantes. Nesse Colégio estão a formar diáconos, seminaristas, portanto, eles prestam apoio uns aos outros. (UH2, D2:366)

Em suma, os estudantes têm utilizado como estratégias de integração social as atividades na Igreja, atividades de voluntariado e a Associação de Estudantes.

Para além de se integrarem na sociedade portuguesa os estudantes devem esforçar-se por se **integrar a nível académico**, estabelecendo uma boa relação com os restantes colegas, assim como com os docentes do seu curso. Essa relação irá influenciar em grande medida o seu sucesso académico uma vez que o isolamento poderá conduzir à desmotivação. Nesse sentido, pedimos aos estudantes que identificassem os **aspetos mais positivos desta experiência académica**, assim como as **maiores dificuldades académicas sentidas desde que chegaram a Portugal**. De uma forma geral, os estudantes afirmam sentir-se apoiados, apontado como aspetos positivos os métodos de ensino, os espaços e os recursos disponíveis:

[Houve alguma situação em que sentiu falta de apoio?] Não, não aconteceu. (UH1, E4:656)

[Já me disse que tem um bom relacionamento com os seus professores. Adaptou-se bem às aulas?] Mas pronto... Graças a Deus eu adaptei por isso já terminei. (UH1, E8:572)

Não tenho nada, não tenho nada de dificuldades. [Foi tudo bom?] Bom. [Portanto tem sido uma experiência muito positiva?] Sim, porque lá em Timor já consegui trabalhar com os animais, não tenho nada medo aqui, com os animais. [Portanto tem sido uma boa experiência?] Sim. (UH1, E1:577) [E nas aulas, adaptou-se bem às aulas, aos métodos de ensino?] Eu adaptou, sim adaptei. [E para compreender a língua?] Sim. [Portanto, avalia a sua integração... foi boa?] Boa. (UH1, E1:572)

[Gosta do ambiente de aprendizagem?] Sim. Espaço e os recursos. (UH1, E7:622) [Tem-se integrado bem. Adaptou-se bem às aulas?] Sim, acho que adaptar bem. Mas problema é cada vez mais uma dificuldade é não costume de falar no âmbito de debate. Os portugueses, os professores dão-nos oportunidade não se ouvir uns aos outros, e dificulta-nos para entender bem o que é que vamos dizer. (UH1, E7:581)

Quando questionados sobre a **adaptação a nível académico** destes estudantes os docentes consideram que estes se adaptam com facilidade:

[Acha que se integram bem, na relação com os professores, com os outros colegas?] Sim. Eu tenho essa, pelo menos tenho essa perceção. [Adaptam-se bem às aulas?] Completamente. (UH2, D1:502)

Dentro das aulas eu noto que de facto eles são bem integrados. Falam com os colegas, não me parece que sejam pessoas isoladas. (UH2, D5:351) O problema de alguns, o problema de algumas pessoas, o que é legítimo, vêm sem nada pensado. Pronto, querem fazer o mestrado... (...) Os timorenses vêm às vezes um bocado, um bocado imaturos em relação a isso. Não trazem isso definido. (UH2, D5:291)

Em termos académicos, o **apoio da parte dos colegas** revela-se fundamental para que os estudantes se sintam integrados e motivados para concluir os seus estudos. Nesse sentido tentámos averiguar com quem se relacionam os estudantes timorenses durante o seu percurso académico em Portugal, se privilegiam o relacionamento com outros timorenses, com portugueses ou com estudantes de outras nacionalidades, aprofundando o que foi analisado na categoria anterior. Apesar de reconhecerem um certo distanciamento dos restantes colegas de turma, por se tratar de níveis de ensino (mestrado e doutoramento) cujo trabalho é sobretudo individual, os estudantes afirmam sentir-se apoiados tanto pelos colegas portugueses como por colegas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa:

Aqui também tem tanta, tanta gente que me apoiar. (...) Sim. Tenho muitos, muitas amigos. (UH1, E8:542) Nós na turma tem muito boa colaboração mesmo os professores, os estudantes, nada é diferente. (UH1, E8:594) As pessoas que partilharam comigo são os portugueses, os angolanos e os cabo-verdianos e os brasileiros. [Que já estão aqui?] Estão aqui. Eu conheci aqui. (...) E eles que sempre partilharam, ajudam-me sempre para falar português. (UH1, E8:167)

Os estudantes, epá, é muito difícil para encontrarmos com, com, com eles porque... A mesma turma sim, mas não é, não é a mesma turma é difícil. [Porque há muitos estudantes?] Muitos estudantes e depois cada um tem a sua atividade, a sua vida, que é diferente. [Exatamente. Apesar disso, se precisar de ajuda tem alguns colegas com quem pode contar? Acha que sim?] Sim, sim. (UH1, E2:291)

Sim, estudei com um brasileiro e um português. Uma portuguesa com um brasileiro. (UH1, E3:745) [E com os outros colegas?] Também, sim. Isso depende de nós, quem quer. (ri-se) [Claro. Com os colegas com quem teve as disciplinas conseguiu manter uma boa relação?] Sim, consegui. Nós criámos grupo de whatsapp, eu até tenho dois grupos, o ano passado e este ano porque eu fiz um semestre o ano passado. (UH1, E3:415) [E os estudantes portugueses? Também consegue manter uma boa relação?] Sim, conseguimos estudar juntos, são simpáticos. [Muito bem.] Aquela matéria, o modelo analítico, eu consegui passar porque estudámos em grupo. (UH1, E3:737)

Todos qualquer aqui eu, colega Moçambique, Angola, Brasil, muito comunicar, muita comunicação. (UH1, E4:309)

É bom, é bom. Mesmo que apesar do colega do curso é pouco, não é tanto. [Claro, no doutoramento não há muita ligação?] Também eles são trabalhadores, não há tempo para nós falarmos. (...) Então, como é o trabalho? Já acabou? Só isso. [Claro. Porque estão muito centrados no trabalho.] É. Então ele tem também um pouco tarde por causa do trabalho, nós tarde demais por causa de língua. (ri-se) (UH1, E6:297)

Mas o ambiente de aprendizagem na sala de aula e no nosso Departamento de Sociologia temos, temos o Centro de Investigação. O Centro de Investigação,

chamado CICS-NOVA, e nós, em 6 meses, 6 meses nós reunir para partilhar as experiências. (UH1, E7:312)

Também o **apoio dos pares** é entendido pelos docentes como sendo crucial para que estes estudantes se sintam motivados. Quando questionados sobre com quem se relacionam mais estes estudantes os docentes afirmam que estes se apoiam muito nos seus congéneres, criando uma “comunidade timorense” (UH2, D5:322):

Eu diria que eles se relacionam sobretudo entre eles. A sensação que eu tenho é que estes estudantes, e até de outros países africanos, têm tendência a agrupar-se em torno dos pares ou dos seus conterrâneos. (UH2, D4:320)

Com os estudantes... com os estudantes timorenses em primeiro lugar, penso eu e depois com os estudantes da turma em que estão inseridos, de mestrado ou de doutoramento. Isso têm um bom relacionamento com os estudantes de mestrado ou de doutoramento. Já reparei nisso. (UH2, D3:327) É, é natural, todas as comunidades estrangeiras que estão num determinado país terem um certo sentimento de agregação. Acho isso natural. (UH2, D3:144)

Eles apoiam-se muito uns nos outros. (UH2, D1:114) Eu acho que é muito uns nos outros. [Uns nos outros?] Eu acho que sim. Às vezes vejo-os ao fim de semana, todos juntos, sempre juntos, só grupos de timorenses por exemplo a passear na rua, numa esplanada ou agora na feira. Mas sempre grupos de timorenses, sempre, sempre. (UH2, D1:493)

Já são tantos que estão cá... [Que já se conseguem apoiar. Criam uma rede de apoio entre eles.] Criam uma rede entre eles. (UH2, D2:405)

Como **principais dificuldades académicas** os estudantes apontaram o ambiente diferente do que conheciam em Timor e a língua portuguesa, sobretudo a rapidez do discurso dos docentes:

Tivemos dificuldades em língua primeiro, segundo é o ambiente, não conseguimos adaptar bem. (UH1, E1:318) Primeiro quando vir cá primeiro tive medo de expressar, tive fechado com os meus amigos e com os professores. Mas depois de uma semana, um mês, consegui aprender muito do ambiente aqui, consegui ter amigos, eles conseguiram falar comigo em português. (UH1, E1:284)

[Como é que se adaptou às aulas? Foi fácil adaptar-se às aulas?] Não, foi... Não, não é, não é fácil. [Não foi fácil?] Porque os professores, os professores lecionam é muito... Não, para entender o falar é muito rápido, é muito rápido e eu naquele... Sim, foi... Eu não entendi. Mas depois com o tempo. [Portanto, não tinha a ver com as metodologias, mas mais com a rapidez do discurso?] Sim. [Porque a maior parte dos estudantes era portuguesa?] Era portuguesa, sim. (...) [Fez um esforço?] Sim, compreendo, compreendo mas para descrever, para

descrever é muito, muito, muito difícil. [Essa foi uma dificuldade que encontrou?] Sim, porque para forma uma frase às vezes é muito difícil, é muito difícil. (UH1, E2:519)

Mas também como nós temos dificuldade de questão língua (UH1, E6:248) [Portanto a principal será mesmo a questão da língua?] Mesmo aqui nós, pronto aqui para aprende português, mas os referências são, não são, não tudo em português. [Sim, claro, tanto mais num doutoramento.] Tem que ser inglês, maioria são inglês, um pouco de espanhol. Francês e latim... Então a cabeça fica mais... mais problema. (UH1, E6:658)

Só dificuldade conversa, só língua portuguesa. Só língua, só questão língua portuguesa. (UH1, E4:547) Eu só problema é língua portuguesa. Eu só para aqui. [O seu conhecimento científico era bom?] Científico e a área muito bom, mas eu só dificuldade em língua portuguesa. (UH1, E4:181)

Por sua vez, os docentes apontam a falta de uma sólida formação de base, a falta de maturidade e as dificuldades ao nível da língua portuguesa como fatores que podem dificultar o sucesso académico destes estudantes:

Depende, acima de tudo, da formação base. Acho que a formação base, as deficiências na formação base se não são ultrapassadas muitas vezes são determinantes no insucesso. Na maior parte das vezes não é uma questão linguística, é uma questão de formação. [Científica?] É uma questão de formação. Uma equação escreve-se em português e em tétum da mesma maneira. (UH2, D3:197) Os alunos têm uma formação deficiente em muitas áreas do conhecimento que pertencem à área científica que eu ensino. Têm deficiências. (UH2, D3:181) Nem sempre apresentam condições, nem maturidade, nem níveis de conhecimento base nem níveis de conhecimento da língua portuguesa. E vontade ou desejo de ultrapassar essas dificuldades. Não se trata da questão de ser Portugal. [Sim, sim.] Trata-se de uma questão de eles serem confrontados com realidades para as quais eles não estão disponíveis em termos de maturidade para lidar com elas e para ter capacidade de resistir. (UH2, D3:170)

Eles, das disciplinas que eu tenho lecionado, eu leciono disciplinas de métodos no âmbito... a eles essencialmente no doutoramento e também no âmbito de metodologias no âmbito do mestrado. São disciplinas que têm uma forte componente quantitativa e portanto há ali duas fontes de dificuldade, que é a língua e que é a falta de bases. (UH2, D1:129)

Ao nível do doutoramento nós o que temos tido é sobretudo... timorenses. Bastantes. Bastantes mas alguns, ou seja, destacando. Timorenses, brasileiros, eu diria que a dificuldade, sobretudo nos timorenses é talvez, parece-me que talvez a questão do idioma e nalguns casos a base. [Os conhecimentos científicos também?] Os conhecimentos científicos, sim. (UH2, D4:325)

Os docentes consideram que a língua portuguesa é, regra geral, uma dificuldade comum a estes estudantes e que pode condicionar tanto a sua integração como o próprio processo de aprendizagem:

A questão da língua é dura. (UH2, D1:272) Um entrave no sentido, eu acho que eles chegam cá e apanham um grande susto. O primeiro contacto. (UH2, D1:260)

O problema da língua de facto é um entrave. Porque se eles dominassem o inglês, por exemplo, a gente tentava. [Seria um pouco mais fácil.] Seria mais fácil. Agora em tétum, eu não sei tétum nem vou aprender. (UH2, D5:124)

Que é uma condicionante o é. Uma condicionante para debates científicos na sala de aula, isso é, não é? [Foi uma dificuldade que revelaram.] Agora, mas não o é para o desenvolvimento da aprendizagem porque eles continuam e querem estudar. (UH2, D2:311) Eu não sou daqueles que digo que eles não sabem interpretar, de maneira nenhuma, não é? Eles conseguem, são alunos iguais aos outros, conseguem ler, têm dificuldade para expressar, ou seja, têm défice de vocabulários, não é? (UH2, D2:135)

O docente nº3, com uma longa experiência de docência em Timor-Leste, reconhece o papel da língua portuguesa no sucesso destes estudantes em Portugal:

A grande questão que se coloca a todos os alunos que vêm para Portugal e que não tiveram... Desde a nascença, ou durante o Ensino Secundário, contacto com a língua portuguesa, a grande questão que se coloca sempre, e que dificulta imenso o processo de aprendizagem e que leva a que não tenhamos muito bem a noção muitas vezes daquilo que os alunos sabem e daquilo que os alunos podem aprender, é a questão da língua. A questão da língua portuguesa. (UH2, D3:65) Portanto, aos 30 e tal anos serem confrontados com a necessidade de aprender uma nova língua, não só em termos de falar, que é o fundamental na minha perspetiva, mas também em termos de escrever é um enorme desafio. (UH2, D3:127) A grande questão relativamente (pensa) aos alunos que não têm conhecimento aprofundado da língua portuguesa e que não têm também conhecimento aprofundado da língua inglesa que, em simultâneo, neste caso concreto, dos estudantes timorenses verifica-se essa dupla... limitação, significa que, e se os alunos não estiverem empenhados a participar na atividade de língua portuguesa, na Universidade, através dos cursos que são fornecidos e fora da Universidade, através da sua vida social, todo o processo fica muito difícil. Portanto, a sensação que se tem, muitas vezes, não tenho dados objetivos, é que os alunos acabam por estarem muito ausentes das aulas que são dadas para eles aprenderem português. (UH2, D3:74)

De facto o **domínio da língua portuguesa**, referido quer pelos estudantes quer pelos docentes em vários momentos da investigação, revela-se fundamental para que os estudantes timorenses se sintam à vontade para participar nas aulas, assim como para interagir com os demais colegas e professores:

Eu diria que a dificuldade, sobretudo nos timorenses é talvez, parece-me que talvez a questão do idioma. (UH2, D4:325)

Temos aqui alunos de doutoramento com muita dificuldade em perceber, em falar e então em escrever português, muita dificuldade. (UH2, D1:58) Ouça, não, eu falo por mim, um teste escrito de um aluno timorense eu não estou a ligar ao português. (...) Eu vejo uma resposta, lido à primeira aquilo parece que não faz sentido mas a gente vai ver às entrelinhas (...). Isto até bate certo, isto até faz sentido. Está é mal construído, está mal escrito mas bate certo. Nos testes nem pensar, nem pensar. (UH2, D1:421)

É comum a todos eles a grande dificuldade na língua portuguesa. (UH2, D5:66) A questão da língua é de facto um elemento constrangedor para eles. Portanto, eles não entendem muitas das coisas e inibem-se de falar porque não entendem. Têm dificuldade também na fala. (...) [E a primeira vez que recebeu um estudante timorense ficou surpreendido com essa questão da dificuldade linguística?] Fiquei. Fiquei porque eu, eu passo por outras ex-colónias. Vou muito a São Tomé, muito mesmo. Nós temos cursos lá a funcionar. [E é uma realidade diferente em termos linguísticos?] A Moçambique já fui algumas vezes, enfim, e nasci lá. Portanto, em São Tomé em particular é uma coisa que me impressiona pela positiva. Falam muito bem português, muito bem mesmo. E pronto, Timor teve o problema que teve, foi anexado à Indonésia, e portanto... [Foi descolonizado de uma forma abrupta...] E recolonizado. (...) O que eu noto é que de facto eles têm uma grande dificuldade. Os alunos que nos aparecem aqui têm uma grande dificuldade. (UH2, D5:75)

O docente nº2 relembra o facto da língua portuguesa não ser utilizada no quotidiano timorense e de, por isso, os estudantes não se sentirem totalmente à vontade na sua utilização, afirmando que “A língua portuguesa não é trabalhada, ou pelo menos não é aplicada no quotidiano de Timor portanto... É utilizada nos meios oficiais, é utilizada nas escolas, fora desse período falam o tétum...” (UH2, D2:477).

Para além do apoio dos pares, referido anteriormente, também o **apoio prestado pela Instituição de Ensino Superior** (IES) é fundamental, sobretudo quando os estudantes se encontram afastados de casa por milhares de quilómetros. De forma a avaliar o apoio prestado pela IES solicitámos aos estudantes que classificassem o apoio prestado pelos seus professores orientadores, assim como pela própria Universidade. Todos os estudantes afirmaram que o clima institucional vivido nesta Universidade é bom, afirmando manter uma boa relação com os seus orientadores e sentir-se apoiados nos momentos em que manifestam mais dificuldades:

Aqui relação entre professor e aluno é muito bom. Muito bom. É muito bom. Não há diferença entre estudante e professor. (UH1, E2:290) Apoiam, eles são apoiam. Muito bom, muito bom. (UH1, E2:557)

Na Universidade de Évora os professores são simpáticos e na minha área, da Supervisão Pedagógica, então os professores sempre, sempre queriam para ajudar. (UH1, E8:184) Os professores ajudam. [Ajudam todos os estudantes de forma igual? Sente isso?] É, de forma igual. Sinto muito, sinto muito. Nós mesmo que os portugueses, os angolanos, os timorenses, os professores trataram nós iguais. (UH1, E8:578) Sim, Graças a Deus os professores sempre ajudam e os professores utilizam as línguas que mais fácil para, para eu compreender. (UH1, E8:442) Aqui para mim, primeiro o profissionalismo dos professores. E depois como é que os professores trataram os estudantes, na mesma forma, não é diferente. E depois aqui os professores também simpáticos. (UH1, E8:618)

São acessíveis. (...) Porque é assim, basta os alunos querem falar, aproximar-se dos professores, os professores são as pessoas, são importantes, temos que aproximar, não podemos afastar. Se afastarmos significa eles vão afastar mais longe de nós. (UH1, E1:586) Sim, tive também uma boa relação entre os professores aqui, mesmo que os professores portugueses que não foram trabalhar lá em Timor e os que já foram trabalhar lá também. Tivemos relação. (UH1, E1:290) Sempre dar um apoio para nós timorenses. (...) [Se precisar de uma informação eles ajudam?] Ajudam sim. [Portanto é uma Universidade que apoia os estudantes?] Apoia. [Não se sente desamparado?] Não, não. (UH1, E1:622)

Eh... Simpático, como família. [Como família?] Sim. (UH1, E3:719) E também os professores é que aproximado, muito. (UH1, E3:398) Por exemplo, tenho dificuldade em relação à matéria que a professora ensinou na aula, eu posso marcar, mandar *email*, professora quero tirar dúvida consigo. E professor marcar. [Tem a ver já com o seu à vontade?] E aqui quando tinha uma dificuldade encontra professor, vou lá... Para Departamento dele e fala, gabinete dele. (UH1, E3:711)

Évora tem única... única, uma outra realidade. Nós sempre tem muito próximo com os professores, com amigos. [Sim?] Por isso mesmo eu escolho Évora, porque os colegas diz que é melhor, porque as pessoas mais próximas do que em Lisboa. (UH1, E6:500) Sim eles, ele tem... ajuda porque ele sabe que nós temos outra realidade que precisa mesmo de ajuda, de apoio. [Portanto diz-me que o seu orientador compreende?] Por exemplo nós faz um trabalho. Ele não viu o que é que nós escreve mas o que é que ele... considera a nossa conteúdo de pensamento. Não é questão de língua. (UH1, E6:509)

Sim. Todos aqui gosta professores aqui. (...) [Bom ambiente?] Bom ambiente, eu explicar, dificuldade, qualquer uma coisa... [É só perguntar se tiver necessidade de ajuda?] Sim, ajuda, sim. (UH1, E4:269) Docente, atendimento muito bom. (UH1, E4:607)

[Então diz-me que sim, que tem sentido boa relação com os professores, com os outros colegas também?] Boa relação com os professores e com os colegas. [Um bom ambiente?] Sim, sim. (UH1, E5:432)

[Há boa relação entre os professores e os estudantes?] Sim, muito bom. (UH1, E7:308) Por causa de nós consideramos os professores como não só como professor mas ao mesmo tempo como, como investigadores sêniores. (...) Âmbito para partilhar, partilhar conhecimento. (UH1, E7:313)

Contudo, o estudante nº2 revelou sentir que os orientadores nem sempre respondem às suas dúvidas atempadamente, o que provoca um atraso no seu trabalho:

Porque os orientadores às vezes os seus tempos não são adequados. [A disponibilidade que têm?] A dispo..., a dispo..., sim, a disponibilidade que eles têm não são adequados para... Esse que... [Às suas necessidades?] Esse é que é o grande, grande problema. (...) Por tanto tempo, tempo vai para, vai para a frente. [Portanto, sente que apoiam mas que às vezes precisava de mais reuniões, de mais encontros?] Sim. Porque nós, nós precisamos, nós precisamos tem que ser comunicar, comunicações, comunicações são boas para, para resolver, para resolver algumas, alguns problemas que... (UH1, E2:262)

Todos os docentes reconhecem que prestam um **apoio especial aos estudantes timorenses**, promovendo sessões de tutoria e um apoio mais individualizado:

Nós trabalhamos muito e damos-lhe um apoio que realmente não se dá a todos porque se desse a todos as 24 horas do dia não chegavam. (UH2, D1:249) Eu sinto que sim. Que os docentes se preocupam e tentam apoiar. Eu sinto. (...) Sim, se é suficiente, se eles o sentem como suficiente, isso eu não sei. (...) Agora, eu acho que globalmente todos os colegas sentem... um certo carinho e apoiam. (UH2, D1:522) E portanto são alunos com os quais eu tenho que trabalhar um bocadinho mais em *background*, ou seja, trazê-los ao gabinete, explicar, estar aqui. Só que eles depois também têm vergonha. (UH2, D1:130)

Pelo menos da minha parte, não posso falar pelos outros colegas, tenho uma particular atenção em relação aos alunos estrangeiros. (...) Mas o processo de aprendizagem passa por desenvolver outras dinâmicas de apoio, tais como disponibilização de documentos e materiais e horas de tutoria que... [Exatamente. Um apoio específico.] Apoio específico para todos os alunos estrangeiros, não só para esses, todos. (UH2, D2:77) Naturalmente, quando eu referi há pouco que têm sessões de tutoria, isso vale o que vale para cada docente. Como sabe, cada docente tem a sua liberdade pedagógica, e na nossa atividade como docente, temos o dever de identificar alunos que tenham défice de aprendizagem. E se tiverem, temos de desenvolver estratégias adequadas. No meu caso, antes que isso aconteça, tenho sempre mecanismos chamados de prevenção. Organizo sessões de tutoria para não ter essas dores de cabeça. (UH2, D2:212)

Apoio individual na língua não funciona. Apoio individual... nos assuntos das disciplinas que lecionei, são alunos que precisam evidentemente de um apoio redobrado ou triplicado. [Mesmo em termos científicos?] Mesmo em termos

científicos porque, se por um lado há as dificuldades de muitos deles na sua formação base, quer ao nível das disciplinas básicas, principalmente matemática, ao nível do Ensino Secundário e ao nível do Ensino Superior, o que dificulta bastante a sua capacidade de análise... Por um lado tem esta dificuldade, por outro lado tem a questão de eles não entenderem as matérias que estão a ser ensinadas. Não sabendo nós se não entendem por uma questão linguística ou se não entendem por uma questão de falta de bases. (UH2, D3:93)

O que eu vou acabar por fazer é, é demorar mais tempo ou dedicar mais tempo à questão do português. (...) E aquilo que eu vou ver, além do que é o trabalho normal de um orientador, é também neste caso, no caso concreto dela, é um auxílio adicional no português. (UH2, D4:176)

Portanto, em alguns casos eu dou tutorias, apoio individual fora das aulas ou então nas aulas quando são trabalhos de caráter, trabalhos de grupo, eu fico nesse grupo onde ele está integrado. (UH2, D5:66) Vamos ver, os trabalhos escritos, eu em relação a esses alunos eu sou um pouco flexível em relação às apresentações orais e também na apresentação escrita. (...) Em relação aos trabalhos deles eles mandam-me uma versão, como faço aos outros também, mas neles tenho especial cuidado. (...) [Um apoio um bocadinho mais individualizado.] É por isso que lhe digo que dou tutorias. Exatamente por isso. (UH2, D5:87)

Embora os cursos de mestrado e de doutoramento sejam bastante individualizados, em momentos em que é necessário trabalhar em grupo os docentes adotam a estratégia de integrar os estudantes timorenses em grupos de estudantes portugueses para que estes se sintam integrados, se sintam mais à vontade e para que possam praticar a língua portuguesa:

[E para trabalhar em grupo?] Nós tentamos que eles, mesmo que juntos, trabalhem com outros. Para superarem as dificuldades da língua e portanto para que a língua não seja um entrave à compreensão dos tópicos. E eu tento sempre que outros grupos os acarinhem. [Claro, claro.] Portanto, os vão buscar para, porque eles numa primeira fase afastam-se, têm medo. Eu acho que eles têm receio, têm vergonha de nos dizer que não percebem. Enfim... (...) E no doutoramento nós tentamos sempre, e tem corrido muito bem, que eles sejam, mesmo que vão 2 a 2 mas com outros. (UH2, D1:116) E eles entre eles puxam muito uns pelos outros. Utilizam muito as redes, whatsapp e isso. Nesse aspeto está tudo integradíssimo. (UH2, D1:134)

[Participam bem?] Bem e bem acolhidos pelos outros alunos. Vejo que eles estão lá a trabalhar, não ficam na reserva à espera que sejam integrados num grupo, não. E quando estão colaboram nos trabalhos. (UH2, D2:89)

Quando há mais do que um timorense tento que eles não fiquem no mesmo grupo. [Para não caírem na tentação de utilizar a língua materna?] Língua materna e não só, quer dizer, e também os colegas serem mais solidários com a integração deles. (UH2, D5:66)

Uma das questões que nos interessava também analisar era a existência de uma **figura de tutor** que estivesse responsável por apoiar os estudantes timorenses durante a sua experiência formativa na Universidade de Évora. Alguns estudantes afirmaram existir uma figura de tutor, mas outros explicaram que não existe oficialmente essa figura, existindo sim um professor da Instituição que estabelece o elo de ligação com a UNTL, em Timor e que, por isso, apoia os estudantes que provêm dessa IES timorense. Para além deste professor os estudantes destacaram o apoio recebido da parte dos orientadores de tese, a quem recorrem sempre que necessitam:

Eu tenho uma boa relação com os professores e principalmente o meu, o meu orientador. Ele, ele conhece, ele compreende a minha situação. Ele ajuda-me de orientar e usa a língua que pode, a língua não é como os portugueses... [Adapta o discurso?] Adapta o discurso, é isso mesmo. E depois o professor sempre disponível, sempre disponível para ajudar. (UH1, E8:316)

Mas tutor desde o primeiro ano não. É mesmo o orientador da tese. (UH1, E3:785)

Tem uma professora, professor V. era responsável para os timorenses, quer dizer, coordena os timorenses cá em Évora. (UH1, E6:445)

E aqui tem o professor V.F. que me ajuda muito. (UH1, E5:707) [O professor V. é como se fosse o vosso tutor?] Sim, sim. (UH1, E5:723) [É a pessoa na Universidade que está responsável por vos apoiar?] Sim, em todo o território de Portugal quando o Reitor chega cá o professor V. leva daqui para o Porto, para Braga, tudo. [Muito bem. Diretamente com a UNTL?] Sim, com o professor V. (UH1, E5:726)

[Qual é o papel dele?] Professor aqui (indistinto) para encontro entre timorense, qualquer dificuldade, qualquer bolsa, qualquer propinas não é pago, para falar para o senhor V. [É ele que está responsável por ajudar os estudantes timorenses?] Sim, timorense. Para facilitar. [Em qualquer situação que precisem?] Precisem sim, qualquer uma coisa, dificuldade para ligar para senhor V., académica, qualquer uma situação. [Muito bem. Todos os estudantes, licenciatura, mestrado, doutoramento?] Não. Só docente. Só docente. (...) Sim. Aqui o senhor, professor V. coordenador aqui. (UH1, E4:662)

Relativamente à **figura de tutor** os docentes entrevistados confirmam a existência de um docente da Instituição que estabelece o elo de ligação com Timor, mas afirmam que este não desempenha a figura oficial de tutor destes estudantes:

Não, os tutores são os orientadores. (UH2, D3:351)

Temos um, um colega que costuma tratar da questão do Protocolo de cooperação. Mas não é figura de tutor. [É isso que eu ia dizer. Se lhe compete a ele

acompanhá-los ou não isso já é outra questão...] O conceito aqui de tutoria é diferente, não é? Acompanhar no ensino-aprendizagem, na integração... (...) É um contacto. É um contacto ou apoio para aquilo que precisarem para a integração, tais como indicar as principais localidades (locais das aulas, residências, supermercados, hospital, etc.), telefones urgentes, etc. Não é uma obrigatoriedade. (UH2, D2:401)

Eu não diria tutor, é mais a pessoa que tem mais contacto com a Universidade em Timor. [Estabelece uma certa relação.] Exatamente. [Embora não tenha como tarefa...] Não, não, formalmente não existe. (UH2, D4:356)

Não havendo formalmente uma **figura de tutor** perguntámos aos docentes se consideram que deveria existir, sobretudo no momento da chegada destes estudantes a Portugal:

Sim, haver de facto um tutor, alguém que se tornasse, que garantia que a pessoa chegava, se instalava e sabia onde estão as coisas. (UH2, D4:365)

Eu acho que numa fase inicial porque não basta dar as boas vindas, como lhe disse, mas de haver uma estrutura... Bom, enfim, se calhar essa estrutura que existe de apoio aos estudantes estrangeiros que temos, dos alunos em mobilidade, presta. Agora, não há é essa figura de tutor, de um professor ou um aluno ficar... (UH2, D5:408)

Para além do apoio prestado pelos orientadores, também o apoio prestado pela própria IES se revela importante na integração dos estudantes estrangeiros. Quando solicitámos aos estudantes que classificassem o **apoio prestado pela própria Universidade** estes classificaram-no como positivo, afirmando sentir-se apoiados, “muito, muito, serviços muito bom. [Sente-se apoiado?] Muito, muito bom.” (UH1, E7:613), embora não se tenham alongado muito nas explicações prestadas.

De uma forma geral, os docentes consideram que a **IES promove um bom apoio aos estudantes estrangeiros** que recebe todos os anos, não fazendo distinção relativamente à nacionalidade de cada um:

Tem, tem a mesma preocupação com todos. Quando digo com todos das outras áreas, incluindo os que estão no Espaço Europeu quando vêm com os Programas ERASMUS. (...) A preocupação da ação social é inegavelmente bem organizada. O nosso gabinete de mobilidade internacional tem uma preocupação bastante grande e tem uma estrutura que procura dar resposta... Sei que com os timorenses tem sido incansáveis e ajudam em tudo. (UH2, D2:392)

Acho que sim, acho que já tem um esquema montado em termos de apoio, quer seja a estes estudantes de Timor quer seja aos outros estudantes internacionais. Já tem uma estrutura mais ou menos... Pode funcionar, pode não funcionar bem em todos os casos, não ter em conta que cada aluno é um caso. (...) [Existe

preocupação em apoiar os estudantes?] E existe preocupação também em sinalizar situações que possam eventualmente precisar de um apoio mais, mais específico. (UH2, D3:344)

(Acena que mais ou menos) [Presta o mesmo apoio que presta aos outros estudantes, é isso?] Sim, é isso. [Eles têm revelado que se sentem apoiados.] Sim, mas aí eu acho que é igual aos outros. Não sei, não tenho bem noção mas dá-me a sensação que é igual aos outros. (UH2, D1:529)

(Pensa) Não querendo ser injusto eu não vejo que haja um apoio especial, agora, lá está, eu não sei se eles quando têm necessidade de, por exemplo, alojamento, se recorrem aos serviços e têm um tratamento, não é diferenciado, se os ajudam efetivamente. Ou se eles recorrem aos Serviços Académicos e têm um apoio extra ou especial. Não sei, eventualmente haverá. (...) Eventualmente até podem ter, exatamente porque vêm ao abrigo de um Protocolo e pode haver alguém na Instituição que os acompanhe. [Eles têm referido que se sentem bastante apoiados mas não têm referido nenhum apoio em particular. Sentem que a Instituição é eficaz.] Eu penso que isso resulta deste facto, e isso é uma característica da Universidade de Évora em relação a outras Instituições de Ensino Superior em Portugal que é: somos uma Universidade relativamente pequena, onde há uma grande proximidade entre o corpo docente e os alunos, sejam alunos de licenciatura, mestrado ou doutoramento. (UH2, D4:344)

Quando questionado sobre o **apoio que a IES fornece aos estudantes timorenses** o docente nº5 referiu a importância da sessão de boas vindas que a Universidade presta como uma política de acolhimento desta Instituição:

Há sempre uma sessão, todos os anos, no início do ano, de receção só para aqueles que estão em mobilidade. (...) [Independentemente do curso, uma sessão geral?] Sim, sim, para todos. (...) Pronto, a Reitora fala. Vão as entidades responsáveis pelos diversos setores da Universidade e portanto isso é uma maneira também de lhes dar as boas vindas, de os acolher. (UH2, D5:396)

Para além do apoio recebido da parte dos orientadores, também as **condições da IES portuguesa** que frequentam podem contribuir para uma experiência formativa positiva. De uma forma geral, os estudantes avaliaram de forma positiva as condições que a Universidade oferece, incluindo as salas de aula, bibliotecas e refeitório, reconhecendo, contudo, que o facto do edifício principal ser um edifício histórico e por isso ter que cumprir determinadas regras de conservação, não permite que as condições físicas sejam as mesmas que podemos encontrar em edifícios mais modernos:

Os espaços sim, são adequados. [São adequados?] São adequados mas é porque esta Universidade é, é, é uma Universidade antiga portanto o espaço, o espaço que não pode mudar. (...) Não é um espaço moderno. Adaptado, sim. [Estamos num edifício histórico.] Histórico, sim. [Mas considera que as salas de aula têm

condições?] Sim, têm condições. [A biblioteca?] A biblioteca sim. (UH1, E2:272)

É assim, as salas de aula são boas, tem também, no tempo de verão os professores sempre abrem as janelas para que a circulação do ar e no tempo de inverno fecham e abre também o aquecedor então para nós, como se diz? Termos vontade de aprender. [Exatamente, estão confortáveis.] Sim, confortáveis. [A biblioteca?] Epá, é boa. [É uma boa biblioteca.] Sim, boa biblioteca. [Os laboratórios?] Sim. (UH1, E1:260)

[Por exemplo, as salas de aula?] (...) Bom, muito bom. [Tem condições?] Eu compara Indonésia, eu compara timorense. Todos aqui, muito atendimento, qualquer, biblioteca muito, muito, muito. [Compara com outras experiências que teve. É natural.] Sala de estudo, sala qualquer, muito bom. [A biblioteca? Costuma estudar na biblioteca?] Sim, biblioteca muito melhor. Aqui muito, agora muito, seu gosto. (UH1, E4:284)

[E como é que classifica as condições na Mitra? As salas de aula são boas?] São, são boas porque tem poucas estudantes. (...) [A biblioteca da Universidade costuma utilizar?] Sim, sim, costuma utilizar. Aqui, ali na Mitra também tem. [Também tem biblioteca?] Também tem. [E como é que classifica?] Muito bom. (UH1, E5:391)

Évora também ainda tem limites, como falou. Nunca ser completo. [Claro. E Évora, a biblioteca, a Universidade é um edifício bastante antigo. Não é um edifício construído de propósito.] Pois, e isso também já é num Património Mundial, não pode fazer muitas coisas, não pode fazer mudança de sala de aula... (UH1, E6:304) Não sei mas para Timor pode ser é bom aqui mas em termo geral acho que Évora tem muito limites. [Por exemplo?] Universidade, biblioteca também limites. Eu até procura um livro. Chega lá para Coimbra encontra o livro porque referências que, quer dizer, não tudo existe na biblioteca, tudo é já online, uma tipo... Não sei, para mim não é suficiente biblioteca on-line aqui. (UH1, E6:267)

Sim, para mim as condições são, são adequadas. A sala de aula também tem as materiais, as materiais que suportam o ensino. (UH1, E8:295)

Relativamente às **condições institucionais** que a Universidade apresenta, as ideias expostas pelos docentes vão ao encontro do que os estudantes declararam:

Os Invernos são rigorosos, são maus para os alunos como para os professores. [Claro.] Naturalmente há salas mais climatizadas aqui mas é preciso nós também não esquecermos que é um edifício com quase 500 anos. (UH2, D2:257)

Este edifício, que é onde eu trabalho essencialmente, onde a parte da Gestão tem aulas, no Inverno é uma arca frigorífica. (...) E as salas têm ar condicionado que

não funciona há mais de 2, 3 anos. (...) Isto no Inverno é literalmente desagradável. [O que se pode revelar uma dificuldade particular para estes estudantes porque me dizia que sofrem bastante com o frio.] Com o frio. Completamente. (UH2, D1:361) Depois a biblioteca, nós temos aqui este horários que, enfim... [Considera que devia ser mais alargado?] Claro que sim. Aliás, a Universidade estar até a noite inteira aberta. Nem todos temos os mesmos horários. Eles estão aqui em *fulltime* para estudar. (...) Há Universidades em que se está a noite toda. (...) Nós, um aluno que está cá como *fulltime student* porque é que tem que fazer o horário de manhã e de tarde. Então e se a pessoa funcionar melhor à noite? (UH2, D1:372)

Podiam ser muito melhores. (ri-se) Vamos começar pelos gabinetes dos docentes. [Já foi referido.] São bons, têm uma vista fantástica, não é? Mas quando temos um gabinete onde, no meu caso estão 4 pessoas é complicado. [Não permite um atendimento individualizado.] (...) Recebemos, às vezes pensamos, quero estar mais à vontade com a pessoa com quem estou a falar, fazemos aquilo que eu fiz agora. Não é por uma questão de que os meus colegas não pudessem ouvir a conversa, é para não os estar a incomodar, venho para aqui. (...) Procuro outro espaço, ou seja, encontro uma solução. As salas de aula... as salas de aula são agradáveis, claro que há alturas do ano em que são muito frias. (UH2, D4:200) A biblioteca, vamos lá ver, tem condições. Claro que se calhar podia ser maior, eu acredito que enquanto, se calhar há alturas em que os estudantes têm falta de espaço na biblioteca. O que é que acontece? A biblioteca, no Inverno e no Verão, é uma sala fantástica porque é climatizada. Tem silêncio e tem ar condicionado portanto compensa a temperatura exterior. (...) Mas, ou seja, tem um mínimo de, as bibliotecas têm um mínimo de condições de trabalho e de bibliografia também estão muito bem recheadas e eles enquanto... (...) Estão muito bem. (...) Estão muito bem. Têm recursos à sua disposição. (UH2, D4:213)

O docente nº3 comparou a IES portuguesa com a UNTL, afirmando que as diferenças entre as duas são ainda bastante marcantes:

[E quando comparamos com a UNTL, por exemplo, uma vez que o professor tem esse conhecimento.] Não. Neste momento são substancialmente superiores, o que não quer dizer que daqui a uns anos, quando a UNTL tiver o seu projeto de instalações concluído, que as deles não sejam superiores às nossas. (UH2, D3:236)

Por fim, o docente nº5 referiu ainda um aspeto bastante importante relativamente ao prestígio da Universidade de Évora, o facto de esta IES ter sido sujeita a uma avaliação pela Agência de Acreditação da A3ES e de ter obtido um resultado bastante positivo:

Eu acho que nós estamos num bom momento, num bom momento. É para lhe dizer que das 30 Universidades portuguesas que foram sujeitas a avaliação pela Agência de Acreditação da A3ES, 6 delas tiveram resultados de excelência e a

Universidade de Évora foi uma delas. [Muito bem.] E portanto esses elementos que me está aqui a colocar são elementos que fazem parte da avaliação da A3ES. Podíamos ter melhor? Podíamos. Nós temos uma biblioteca aqui, o pólo da biblioteca aqui, temos um espaço com alguns computadores para os alunos poderem trabalhar, temos um refeitório, enfim... Não são as condições ideais, mas... (UH2, D5:245)

5.10.6.1 EM SÍNTESE

Analisando os dados obtidos na categoria 4, referentes ao **período migratório**, verificamos que, de uma forma geral, **os estudantes timorenses se consideram bem integrados em Portugal**, tanto na comunidade como na Instituição de Ensino Superior que frequentam, não tendo manifestado sentimentos de marginalização ou discriminação. Sendo vários os fatores que influenciam a integração social num país, solicitámos aos estudantes que referissem os aspetos positivos desta experiência social, assim como as principais dificuldades que sentiram até ao momento. A relação com o povo português, a segurança do país, as boas condições encontradas, o facto de se sentirem bem integrados e o contacto com uma alimentação diferente foram referidos como **aspetos positivos desta experiência**. Como **dificuldades** foram referidas a falta de apoio no momento da chegada a Portugal, o clima, a procura de alojamento, a compreensão e utilização da língua portuguesa e as saudades da família. A falta de **apoio no momento da chegada a Portugal** obrigou a maioria dos estudantes entrevistados a apoiar-se em colegas timorenses que já se encontravam a residir em Portugal, recorrendo ao seu apoio para encontrar casa, para trocar dinheiro e para tratar de aspetos burocráticos como o registo no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Os relatos obtidos relativamente ao apoio recebido na chegada a Portugal variam bastante, com alguns estudantes (E1) a afirmar não ter sido recebidos por ninguém no aeroporto de Lisboa enquanto que outros afirmam ter sido recebidos por membros da UNTL (E2) ou da Universidade de Évora (E4, E6). A **procura de alojamento** foi também referida como uma dificuldade, sobretudo porque estes estudantes não tiveram direito a residir numa das várias Residências Estudantis da cidade, tendo alugado casa própria ou um quarto em casa partilhada com outros colegas. As exceções são os estudantes nº3 e 5 que se encontram em Portugal com a família e por isso alugaram, desde logo, uma casa. À exceção destes dois estudantes, as **saudades da família** foram referidas como uma dificuldade, sendo, contudo, mitigadas com recurso às novas tecnologias, como referem os docentes.

Para além dos aspetos referidos analisámos também a **relação estabelecida com os portugueses**, considerando a diferença entre a cultura timorense e a cultura portuguesa. Embora reconheçam a diferença entre as duas culturas, manifestando uma maior proximidade com a cultura do país vizinho, a Indonésia, os estudantes revelaram sentir-se bem acolhidos em Portugal. Dois dos estudantes entrevistados (E3, E7) afirmam integrar-se na sociedade portuguesa através do voluntariado, atividades que lhes permitem estabelecer um maior contacto com os portugueses, com a cultura portuguesa e praticar a língua portuguesa em contexto social. Para além do voluntariado, vários entrevistados referem o papel da Igreja na sua integração social em Portugal.

Os estudantes referiram igualmente a **Associação de Estudantes timorenses da Universidade de Évora**, gerida por um estudante timorense do nível de licenciatura, como prestando um importante papel na integração dos timorenses desta Instituição de Ensino. Contudo, parece haver um predomínio de estudantes do nível de licenciatura na organização das atividades desta Associação, razão pela qual os estudantes entrevistados, de um escalão etário superior e com preocupações diferentes das dos jovens, consideram não se sentir completamente à vontade nos convívios promovidos pela Associação. A maioria dos estudantes entrevistados enfatizou o facto de estar em Portugal com o objetivo de concluir os estudos, razão pela qual até mesmo nos tempos livres se centram em atividades que promovam o contacto com a língua portuguesa, incluindo aulas privadas de língua portuguesa.

As ideias apresentadas pelos estudantes são corroboradas pelos docentes, que consideram que os estudantes timorenses que frequentam a Universidade de Évora se **integram bem na sociedade portuguesa**, apesar de se apoiarem muito nos outros timorenses. O mesmo se pode afirmar em termos de **integração académica**, com os docentes a afirmar que estes estudantes estão plenamente integrados, participando adequadamente nas atividades propostas e contando com o **apoio dos docentes e dos restantes colegas de curso**, apoio que se revela fundamental para que os estudantes se sintam integrados e motivados para concluir os seus estudos. De uma forma geral, os estudantes revelaram relacionar-se e sentir-se apoiados tanto pelos colegas portugueses como por colegas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), afirmando que em sala de aula preferem afastar-se dos outros timorenses para praticar a língua portuguesa. Quando questionados sobre a sua **integração em sala de aula**, os estudantes revelaram sentir-se bem integrados e manifestaram maior interesse em trabalhar com estudantes de nacionalidade portuguesa, aproveitando esses momentos de trabalho para praticar a língua portuguesa. Contudo, tais declarações não correspondem ao que os docentes observam, uma vez que estes salientam o facto dos estudantes timorenses se relacionarem sobretudo com outros timorenses, apoiando-se muito uns nos outros, formando aquilo a que o docente nº5 denomina de “comunidade timorense” (UH2, D5:322). O facto de alguns estudantes conviverem quase exclusivamente com outros estudantes timorenses, criando entre si um elo de entreajuda e recorrendo à sua língua materna para comunicar evita sentimentos de vergonha, solidão ou discriminação. Contudo, ao limitar as interações diárias com portugueses os estudantes limitam também a utilização da língua portuguesa.

Em **termos académicos** os estudantes apontaram como **aspectos positivos** os métodos de ensino, os espaços e os recursos disponíveis na Instituição, incluindo a biblioteca. Como **principais dificuldades** os estudantes mencionaram o ambiente diferente do que conheciam em Timor e a língua portuguesa, sobretudo a rapidez do discurso dos docentes. Por sua vez os docentes indicaram a falta de uma sólida formação de base, a falta de maturidade e as dificuldades ao nível da língua portuguesa como fatores que podem dificultar o sucesso académico destes estudantes. O **domínio da língua portuguesa**, aspeto referido quer pelos estudantes quer pelos docentes em vários momentos da investigação, revela-se fundamental para que os estudantes se sintam à vontade para participar nas aulas, assim como para interagir com os demais colegas e professores. Apesar do esforço envidado pelos estudantes,

os docentes consideram que os seus orientandos não dominam a língua portuguesa, apresentando dificuldades tanto ao nível da oralidade como da escrita. O docente nº3 salienta a falta de empenho e de motivação relativamente à aprendizagem desta língua que observa em alguns dos estudantes timorenses desta IES.

Para além do apoio dos pares, analisámos também o **apoio prestado pelos docentes e pela própria Instituição de Ensino Superior (IES)**, apoio que consideramos fundamental no caso particular destes estudantes. Todos os estudantes afirmaram manter uma boa relação com os seus orientadores e sentir-se bastante apoiados pelos mesmos. Apenas o estudante nº2 verbalizou alguma insatisfação relativamente ao facto dos seus orientadores de tese nem sempre responderem às suas dúvidas atempadamente. O facto de revelarem sentir-se apoiados vai ao encontro do apoio que os docentes afirmam prestar-lhes, um apoio especial, mais individualizado, com sessões de tutorias. Apesar destas sessões de tutoria, a verdade é que a IES não tem uma figura oficial de tutor, que apoie os timorenses no momento da chegada a Portugal e durante a sua estadia neste país. Alguns estudantes afirmaram existir uma figura de tutor, citando o nome de um docente da Instituição, contudo, ao cruzar as informações prestadas pelos 13 entrevistados foi possível concluir que não existe oficialmente um tutor, mas sim um professor que estabelece o elo de ligação entre a UNTL e a Universidade de Évora. O **apoio prestado pela IES** é avaliado como positivo tanto pelos estudantes como pelos docentes, com estes últimos a referir que a IES promove um bom apoio aos estudantes estrangeiros, não fazendo distinção relativamente à nacionalidade de cada um. De uma forma geral, os estudantes avaliaram de forma positiva as condições que a Universidade de Évora oferece, reconhecendo, contudo, que o facto do pólo principal desta Universidade estar localizado num edifício histórico e por isso ter que cumprir determinadas regras de conservação, não permite que as condições físicas sejam as mesmas que podemos encontrar em edifícios mais modernos. Como exemplo de aspetos que poderiam melhorar os docentes referiram que as salas de aula são ainda pouco climatizadas e que a Biblioteca poderia ter um horário mais alargado.

5.10.7 CATEGORIA 5 – PERSPETIVA DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL ENQUANTO DOCENTES

Ao definir a categoria 5¹⁴⁶ pretendemos **analisar a dimensão pessoal desta experiência, examinando de que forma a experiência formativa em Portugal contribui para o desenvolvimento individual dos entrevistados, enquanto docentes no seu país de origem**, assim como aferir em que condições desempenham a sua tarefa em Timor, nomeadamente que condições apresenta a Instituição de Ensino Superior onde trabalham, que línguas são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e qual a posição ocupada pelos docentes do Ensino Superior na sociedade timorense. Para tal foram definidos 2 objetivos específicos (1 para os estudantes e 1 para os docentes), referentes ao **período migratório**:

¹⁴⁶ A categoria 5 é composta por 5 códigos para os estudantes – Perspetiva de desenvolvimento individual enquanto docentes; Condições da IES timorense em que trabalha; Características de lecionar em Timor; Características de um bom professor em Timor e Mosaico linguístico na IES em Timor e 1 código para os docentes – Perspetiva de desenvolvimento individual.

ESTUDANTES	1. Averiguar em que medida consideram que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.
DOCENTES	Recolher a opinião dos docentes relativamente: 1. À mais-valia profissional que a formação em Portugal poderá representar para os estudantes, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.

De forma a atestar a contribuição da experiência em Portugal para o desenvolvimento individual dos entrevistados questionámos se consideram que **o que estão a aprender em Portugal é útil, significativo e passível de ser aplicado em Timor**. De uma forma geral, os estudantes revelaram que o que estão a aprender em Portugal é útil e que os ajuda a ser melhores professores, ao consolidar os seus conhecimentos científicos, assim como ao permitir o contacto com novas metodologias de ensino:

Sim, sim. Sinto, muito ajudar tal como professor. [Sente-se mais preparado?]
Sim. (UH1, E1:739) Com certeza, com certeza. Porque é assim, eu não sou formado da área de formação dos professores mas na área da zootecnia mas eu vou tentar levar a eles para ir diretamente ao campo, no laboratório, no campo, para trabalhar direto com os animais. (UH1, E1:789)

Sim, tenho que aplicar para fazer mudança. [Portanto é importante o que está a aprender aqui?] Sim, há muitas coisas novas, boas, para aplicar. (UH1, E3:818)
Ajuda muito. Porque consegui aprofundar mais a matéria que eu já ensinei. [Sente-se mais preparada? Mais confiante?] Sim. E também consegui, consegui...
Quê? Aprender mais com os métodos que aqui os professores quando ensinar. Vários, cada um com a sua maneira. (UH1, E3:885)

Sim, mais. [Acha que é importante ter este diploma novo? Estes conhecimentos?]
Conhecimento, sim, é importante. (UH1, E4:737) [Esta formação, esta experiência toda, a língua portuguesa, tudo o que está a aprender, acha que o vai ajudar de alguma forma quando regressar?] Ajuda sim. [Então vai ajudar a ser um bom professor?] Bom professor, sim. (UH1, E4:797)

Sim, através de Encontros dos investigadores e depois de acaba a nossa aula eu já tantas, tantos conhecimentos que... [Que adquiriu e que o vão ajudando?] Sim, ajuda muito. (UH1, E7:693)

Porque eu sou uma pessoa aberta porque aqui eu queria aprender. [Aprender o máximo possível?] É. O mais possível. (...) [Quer voltar para Timor uma excelente professora?] É isso mesmo. Isso é o meu sonho, quero ser... profissionalismo na minha área. Não é fácil. (UH1, E8:612) Sim, eu acho que,

não é acho, sim! Ajuda. Vai ajudar. [Sente que vai mais preparada de volta do que quando chegou?] Sim, estou a preparar. (UH1, E8:738)

Para além de reconhecer a importância desta experiência, os estudantes consideram que o que estão a aprender em Portugal pode ser ensinado em Timor, devidamente adaptado ao contexto específico desse país:

Sim, consigo aplicar em Timor. Porque estou a trabalhar no meu Departamento de Saúde Animal, tenho que informar e formar, não é? Não é informar só. Tenho que formar para que eles puder ter mais consciência, no futuro vão alterar. Ou não, não vão alterar, vão ter consciencialização... (UH1, E1:694) Daqui a mais 5 anos eu voltar para a minha terra, vou tentar o que eu aprendi aqui, tal como a ciência, tal como prática também, eu vou tentar aplicar o que é que eu aprendi. Tecnologia, tecnologia no laboratório, como é que eu posso aprender tal como identificar, determinar a cor da carne, o PH. (UH1, E1:704)

Porque por exemplo eu, como professor, professor o que é que eu já, já estudei aqui, sim, eu trago para aplicar na nossa Fa... Para meus nossos estudantes lá. [No seu caso é direto.] Porque aqui para, para falar sobre a ciência, a qualidade é muito, muito alta. É muito alta. E os timorenses que ainda culturalmente, culturalmente é muito baixa, assim, por exemplo, para estudar, para ler. É muito... São muito, muito fracas. (UH1, E2:599)

Pois, por isso mesmo eu não pensar para mais depressa acabar o curso mas o que é que precisa tem que ser levar coisas mais importante para Timor. (UH1, E6:671)

O estudante nº1 revelou ainda a importância da formação que está a receber em Portugal, a conclusão do mestrado para ascender na carreira dentro da IES onde leciona, afirmando que:

Para a nossa própria conseguimos ter uma vida, vida digna para nós, conseguimos apoiar a nossa família, conseguimos elevar o nosso nível de mestrado, tal como mestrado, doutoramento e trabalhamos à vontade, já tirámos aqui, temos o nosso grau de mestrado ou licenciatura aqui. (UH1, E1:666)

Embora não conhecendo diretamente o contexto educativo de Timor (apenas os docentes nº2 e 3 já lecionaram em Timor), os orientadores de tese reconhecem a importância da formação recebida em Portugal para o desenvolvimento individual dos seus orientandos. Apesar dos cursos de mestrado e de doutoramento que os estudantes frequentam em Portugal não serem cursos de natureza pedagógica, os docentes consideram que estes contribuem para que os estudantes regressem a Timor com uma formação mais sólida, com maior domínio da língua portuguesa, com mais conhecimento sobre as práticas de ensino e com uma maior abertura ao nível da investigação:

Acho que sim. Eles não têm que sair daqui *experts*, ou nobéis mas eu acho que eles melhoram e aprendem muita coisa. [É uma formação muito importante?] E não é só connosco, é também com os colegas, é com a vivência. (UH2, D1:241) [O seu orientando é professor em Timor. Acha que este doutoramento o vai ajudar? Vai contribuir para que ele leccione com maior competência?] Acho que sim, ele próprio já mo disse. [Disse que está a sentir...] Estas matérias eu gostava de ensinar aos meus alunos. (UH2, D1:575)

[Acha que este curso vai permitir que a B. seja uma melhor professora em Timor?] Acho. A B. vai outra pessoa para Timor, não tenho qualquer dúvida. [Até mesmo ao nível da língua, não é?] Ao nível da língua, ao nível da abertura sobre investigação, da abertura sobre como é que se faz investigação, e neste caso particular de como melhorar práticas de ensino, de como melhorar as práticas profissionais dos professores. (UH2, D5:448) Ela ontem dizia: - O meu diretor quer que eu volte para a gente falar sobre, quer integrá-la na, naquela, naquela organização sobre avaliação do desempenho docente que existe no Instituto Cristal. Portanto, é o reconhecimento também que o Diretor tem sobre o potencial que ela pode vir a ter. (UH2, D5:451)

Vamos lá ver uma coisa, não são cursos de natureza pedagógica, portanto, do ponto de vista pedagógico o mestrado e o doutoramento aumenta, evidentemente, as capacidades, mas não são dirigidos especificamente para eles. São cursos dirigidos essencialmente, são cursos científicos. São cursos essencialmente do ponto de vista da formação científica. (...) A formação, a formação, a formação pedagógica deve ser uma formação complementar ou adicional relativamente à formação científica. Mas aquilo que deve ser privilegiado em primeiro lugar é a formação científica. [E em termos científicos acha que eles vão mais preparados quando regressarem?] Não tenha dúvidas. Não tenha dúvidas. Se põem em prática ou não isso é outra questão. [Isso já vai depender de cada um.] Isso terão que ser eles a decidir e terá que ser também a Instituição, depende muito da Instituição. [Mas que a Universidade os prepara...] Isso não tenho dúvidas. (UH2, D3:391)

De forma a conhecer o **contexto profissional de onde estes entrevistados provêm** solicitámos que classificassem as condições da IES onde trabalham em Timor, especificamente as condições físicas, salas de aula, bibliotecas, laboratórios, tal como fizeram anteriormente relativamente à Universidade de Évora. Os estudantes afirmaram que as condições físicas poderiam ser melhores, sobretudo ao nível do espaço nas salas de aula e do número de alunos em cada turma. De facto, o elevado número de estudantes por turma, mesmo ao nível do Ensino Superior, foi um dos aspetos mais referidos pelos entrevistados, fator que, na sua opinião, dificulta o papel do docente:

[E em termos de condições físicas, por exemplo, as salas de aulas, as bibliotecas?] É diferente, é muito diferente porque aqui tem tudo, é completo. No meu Instituto não é assim. (UH1, E8:330)

É assim, na nossa Universidade, numa sala tivemos cento e tal estudantes. Aqui só 15 ou 20 pessoas, por isso primeiro lá em Timor não conseguimos ensinar bem por causa do ambiente, a sala ocupada com os estudantes, cem e tal. [Mesmo no Ensino Superior? Turmas tão grandes?] Sim. A sala pequena mas os estudantes são muitos. (UH1, E1:295)

Salas de aula... Salas de aula sim, mas aqui, lá é muito longe. Aqui é muito... Salas de aula... [Existe diferença?] Sim. [Que diferença, por exemplo?] Diferença porque aqui não são muitos estudantes que entram numa sala, numa sala. Lá por exemplo 40, mais de 30... Depois a sala, a sala não é adequada. Não é suficiente para, para... Não é suficiente para ensinar. (UH1, E2:297)

E por exemplo as salas de aula? A questão do número de estudantes, por exemplo?] Ai, em Timor é mais. (UH1, E3:434)

Um dos aspetos que nos interessava averiguar era a existência de bibliotecas nas IES timorenses onde estes entrevistados trabalham. Todos os entrevistados afirmaram que as IES onde lecionam possuem biblioteca, embora reconheçam que esta possui muitas limitações, sobretudo quando comparada com a biblioteca que os estudantes têm ao seu dispor na Universidade de Évora. Os estudantes apontam a falta de “cultura do livro”, ou seja, o facto de nem os docentes nem os estudantes timorenses estarem habituados a frequentar a biblioteca e a usar os recursos aí disponíveis. Para além disso, referem que os pouco livros disponíveis, bastante antigos, são em indonésio ou em inglês:

Em Timor, no meu Instituto também há biblioteca mas não é adequada, especialmente os livros que utilizam. De língua portuguesa os livros. [São poucos?] São poucos. [Sente que fazia falta mais?] Falta, os livros faltam, faltam muitos. [E os professores costumam apoiar-se nesses livros?] Eh... não. Os professores também não. (UH1, E8:334)

Lá em Timor temos biblioteca, mas só a parte, porque é assim, os estudantes não tem interesse para ler, não tem vontade para ler. Só gostam de pesquisar, como se diz? Na net, facebook e whatsapp. Não querem aprender mais além. Não tem vontade, não tem interesse. [Portanto, existe biblioteca, mas é menos utilizada do que aqui?] Sim. [Porque aqui nós vemos muitos estudantes na biblioteca, todos os dias?] Sim, todos os dias. Até à noite. (UH1, E1:297)

Não, a biblioteca aqui é muito, é mais, mais, mais alta. [Tem mais oferta?] Mais oferta. Lá não. (...) É muito longe de lá. [Portanto, encontramos as condições, encontramos as mesmas coisas, mas aqui já está mais desenvolvido?] Mais avançada. (UH1, E2:301)

[A biblioteca? A UNTL tem biblioteca?] Tem mas os professores não vão lá. [Os professores não utilizam?] Não utilizam. [E os estudantes?] Lá só tem muito... (pausa) monografia. (...) E mais livros em inglês, não é português, aquilo que nós

precisamos para ensinar não há. (...) Sim, queremos ir lá mas não há o que é que nós precisamos. (UH1, E3:425)

Ah! Muito mal! [Biblioteca muito má?] Muito má. [E porquê?] Porque eu não sei. Tem que lidera parte Reitoria. [Para utilizar a biblioteca tem que pedir?] Tem que pedir. Tem que pedir na Faculdade. Não pode ser para utilizar. [Não tem acesso?] Não. [E os alunos não têm acesso aos livros?] Ah! Mas aqui muito pequena, um livro antiga. O que é valor para estudante, para ler? (...) Porque biblioteca, biblioteca como por exemplo para docente, para estudante porquê? Agora, na sala estudar, fala tétum ou português mas literatura todos língua indonésia. (UH1, E4:320)

Quando solicitámos que comparassem a Universidade de Évora, por ser a IES portuguesa onde se encontram a estudar, e a IES onde lecionam em Timor os estudantes revelaram que existem ainda bastantes diferenças entre as duas, quer a nível de recursos, da administração ou da própria postura dos docentes:

Acho que é diferente, diferente Portugal e Timor. Em Timor nós consideramos que uma nova nação, ainda, ainda muito trabalho, ainda muito trabalho de classe que precisa, precisa melhorar, precisa criar uma coisa relevante para o nosso futuro, jovens, jovens de Timor. (UH1, E7:318)

Não, muito diferente. Uma coisa é administração, como aqui Serviços Académicos, muito diferente. As coisas já ali montado. (...) Aqui funciona bem, com o sistema e depois talvez com essas tecnologia aqui, adaptação vem da Europa, vem da América. Na UNTL ainda não, ainda não. (...) O nosso conhecimento ainda muito limitado. Então nós temos de aprender mais e para estabelecer... um sistema lá bem feito. (UH1, E5:436)

Pronto, aqui Universidade antiga já mais avançada do que UNTL. UNTL uma país... ainda tem muitos limites sobre recursos, incluindo biblioteca para os estudantes. Não tem nada a ver com UNTL. (UH1, E6:303)

Hum... É diferente, é diferente. [O que é que há de diferente, um exemplo?] Aqui sobre o trabalho do professor, aqui o professor, exemplo quando orientar, orientar a dissertação, e então, aqui mesmo que dá a mensagem no facebook ou whatsapp tanto faz o professor sempre disponível. [O professor responde?] O professor responde. [E em Timor?] Em Timor não é assim. O, o aluno tem que vai direta. [Tem que ir ao gabinete?] Tem que ir ao gabinete. [Porque não costumam utilizar tanto o telemóvel, a internet, é isso que sente?] Usa mas não utiliza como, não utiliza no processo de aprendizagem. [Como instrumento de trabalho?] É, sim. (UH1, E8:323)

Apesar das diferenças manifestadas, os estudantes reconhecem o progresso que as IES timorenses têm alcançado desde a independência do país, destacando o nível de formação

atual dos docentes, bastante mais avançado do que o nível que tinham quando as IES foram criadas:

[Mas desde que entrou para a UNTL até agora...] Melhor. (...) Sim, em Timor tem progresso. Sim. (UH1, E3:438)

[O Z. consegue comparar a UNTL hoje da UNTL do ano 2000?] Isso. [São 19 anos. Muito mudou?] Sim, muito, um elemento que considera como mudança é os professores. [A formação?] Formação professores. Maioria da UNTL, professor da UNTL mestrado. Os primeiros doutores, já mais... (UH1, E7:320)

Para além de obtermos uma visão geral das condições físicas em que estes entrevistados trabalham em Timor, inquirimo-los também sobre a **seleção de carreira** que fizeram, tentando averiguar se **são professores por vocação ou por necessidade**. A maior parte dos estudantes assume que ensinar é um gosto, uma vocação:

Ah... Penso que... Como iniciador da Universidade... talvez é vocação. [Sente que é uma vocação?] Porque eu não procurei o trabalho. Sim, porque nós abrimos o trabalho. (UH1, E5:773)

Para mim é uma, uma, uma vocação porque eu gosto muito, eu gosto muito para ensinar. (UH1, E2:609)

Vocação. [É uma vocação?] Sim. [É um sonho que tinha? Dar aulas?] Sim. [Gosta?] Gosta, eu gosta de ser professor. (UH1, E4:720)

Pronto, eu era, quando ainda estudar no secundário estava a pensar mesmo que ser professor. [Já era um desejo?] Já era uma desejo. Quer dizer, eu gosta muito dos professores que ensina com tão boa então eu também melhor pode ensinar. (UH1, E6:107)

Vocação, não é obrigação. (...) Da minha parte é uma vocação. Sim. (UH1, E7:671)

Pois, mas para mim, mas não é vocação porque ser uma professora tem de profissional. [Mas era uma coisa que já gostava?] Gostava, isso. [Quando falo em vocação é nesse sentido, ser um sonho, um desejo. É assim que sente?] É isso, sinto. Porque eu antes, quando eu tinha 13 anos, o meu sonho é ser professora. [Já desde pequena?] É, desde pequena. (UH1, E8:676)

Apesar de afirmar gostar de ser professor, para o estudante nº1 a escolha da profissão foi inicialmente motivada por necessidades financeiras:

Ok, para mim era uma necessidade, era quando entrei na Universidade, antes de entrar na Universidade eu entrei no Ensino pré-secundário. Acabei a minha

licenciatura em Ciências Agrárias, não encontrei o trabalho e já tive esposa, já tive também filha. Então, o que é que acontece? (...) Tenho que procurar trabalho. Então, o que é que eu me lembro? Então vou trabalhar tal como professor, ensinar. [No secundário?] Pré-secundário. Então recebi o salário de 50 dólares por mês, naquela altura. Então consegui sustentar a minha família. Depois disso tive também uma, uma vaga para entrar na UNTL, consegui aplicar-me e entrei lá. Entrei lá e disse: - Epá, meu Deus, consegui entrar na Universidade significa eu não vou alterar mas eu vou fazer devagar, fase por fase para mudar a minha vida, da minha família. [Portanto, começou por ser uma necessidade mas depois acabou por gostar?] Sim, gostar e depois uma vocação para mim. **(UH1, E1:714)** [E agora diz-me que gosta de ensinar?] Sim. (...) Sim é uma vocação para mim. Primeiro é necessidade, segundo é profissão e terceiro é que é vocação. **(UH1, E1:790)**

De uma forma geral, os estudantes sentem que a profissão docente em Timor é útil, respeitada e valorizada, tanto pela sociedade como pelo Governo que atribuiu aos docentes do Ensino Superior público um salário bastante elevado, quando comparado com os docentes de outros níveis de ensino:

Neste momento sim. Porque neste momento uma profissão que, uma profissão que... [Que é respeitada?] Respeitada e valorizada pelo, pelo, pelo Governo porque lá o salário que é mais melhor é, são professores. [Essa era uma das minhas questões, se considera que o professor é bem remunerado?] Sim. [Portanto, acha que podemos afirmar que os professores pertencem a uma classe social mais elevada? Sobre tudo os professores do Ensino Superior?] Sim. [Classe média, alta?] Classe média. [Classe média, pela formação, pelo salário?] Pelo salário, classe média. **(UH1, E2:625)**

[Acha que são respeitados pelo Governo, pela sociedade?] Sim, e depois compara com os funcionários, os professores ganham melhor. [Os professores ganham melhor?] (acena com a cabeça) É um trabalho digno, também aprender ao longo da vida. (ri-se) Condições da economia e condições... **(UH1, E3:847)**

[Sente-se respeitado enquanto professor?] Sim. Acho que sim. [Sente orgulho em ser professor?] Pois. Por isso mesmo temos uma carreira especial. [Exatamente. Isso foi muito importante, não é?] Importante. [Definir a carreira docente?] Agora, apesar de satisfaz ou não mas eu já tem uma especial. Isso já é uma consideração. Agora, parte de nós como é que responsabiliza esta especialidade. [Com essa lei já se sente mais protegido?] Pois. **(UH1, E6:636)**

Quando questionados especificamente sobre o salário dos docentes do Ensino Superior em Timor as respostas obtidas foram diferentes entre os entrevistados que lecionam nas duas IES timorenses (a Universidade pública e o Instituto privado). Os entrevistados que lecionam na UNTL (Universidade pública) consideram que o salário dos professores do Ensino

Superior é justo, sobretudo quando comparado com o salário dos professores de outros níveis de Ensino e dos funcionários públicos:

Neste momento o salário mais alto em Timor é professor da UNTL. [Para além dos cargos políticos?] Dos políticos ali nós conhecemos tudo isso. Médico não porque o regime deles ainda não passou no Conselho de Ministros. (...) [Então os professores da UNTL diz-me que estão muito bem.] Sim, respeito pelo Governo, pelo Estado. [Muito bem.] Porque dar aquele, o salário mais alto que já respeito, eles, só que para mim eles tem que esforçar, trabalhar mais do que agora. (UH1, E5:808)

[E em termos de salário? Acha que é um salário justo?] Em Timor? [Sim.] É justo. [É justo?] Justo, porque já dei aulas, já fiz uma orientação, acompanhar também estudantes no campo. [Já trabalhou no Ensino Pré-Secundário e no Ensino Superior? O salário é diferente?] É diferente. Naquela altura no Ensino Pré-Secundário depois subir até 120, na Universidade é muito diferente. Subiu drasticamente. [E vai subindo à medida que vai estudando e que vão passando os anos?] Sim, sim. [Portanto também tem interesse em terminar o mestrado para poder subir?] Sim, o nível também, não é só salário mas o nível também. (UH1, E1:752)

Mas timorense, eu já prepara aqui, timorense, timorense docente ganha já muito boa. [Acha que é um salário bom, um salário justo?] Já muito bom. Já justo. (UH1, E4:750)

Contudo, com base na sua experiência profissional, a estudante nº8, docente no Instituto Privado Cristal, considera que o salário dos professores do Ensino Superior dos Institutos privados é demasiado baixo, o que desmotiva os docentes:

Hum... Eu acho que não. Acho que não porque em Timor o salário é mínimo, o salário não é suficiente. [O salário do professor do Instituto privado é muito baixo?] Muito baixo. [E sente que não é o suficiente para ter boas condições?] Não, não. Pois. [Porque é que acha que isso acontece? Acha que é uma questão política?] Eu acho que uma política do Governo. Depende do Governo a política do Governo na área, no Ministério da Educação. [Claro.] O Ministério da Educação é que tem que ver com este assunto porque, imagina o salário é muito baixo como é que um professor pode sustentar? [Claro.] Então... [Quem paga o vosso salario é a Fundação?] É. [Uma Fundação privada, com fundos privados?] É. [Por isso é que existe uma diferença salarial...] Com o Instituto público. [Exatamente. Com a UNTL. Portanto esse é um aspeto que considera que podia ser revisto?] Tem que ser, tem que ser senão não há motivação para os docentes. (UH1, E8:705)

Estabelecidas as condições (físicas e remuneratórias) em que os entrevistados lecionam em Timor, interrogámo-los sobre quais consideram ser as principais **vantagens de se lecionar**

em Timor-Leste, especificamente ao nível do Ensino Superior. Neste ponto os estudantes manifestaram alguma dificuldade em apontar as vantagens desta profissão, talvez por nunca terem refletido sobre os aspetos positivos da profissão que desempenham. Os entrevistados referiram aspetos como o facto de esta profissão lhes permitir aprender enquanto ensinam, de contribuírem para o futuro dos estudantes ao partilhar o seu conhecimento e de serem livres para gerir as suas aulas, seleccionando livremente as tarefas e as metodologias a utilizar:

A vantagem de ensinar em Timor... primeiro nós professores conseguimos além de ensinar também, nós também aprender, aprender. É vantagem. (UH1, E8:720)

Positivo é que, que eu quero a matéria, a matéria que eu vou ensinar os estudantes, os estudantes sabem bem, ou os estudantes comungam as matérias que eu ensino. [Sente que está a contribuir para...] A contribuir para o seu, os seus, os seus futuros. (UH1, E2:636)

Eh... (dúvida) [Este conhecimento que está a obter agora fica só para si?] Permite que transferir para outra pessoa. (...) Porque também para mim não só para os estudantes. Quando vir cá aprender, um dia quando voltar não é só para os estudantes. (...) [Vai partilhar o seu conhecimento com os outros colegas?] Antes eu já fiz parte lá. Isso. E depois no Ministério da Educação tem uma Agência para fazer avaliação... às Instituições Académicas. Antes também já fiz parte lá. Então, agora eu aproveitei a oportunidade de estar aqui, não é só estudar, também programa cadeiras extracurricular para... Quê? [Para depois um dia quando voltar conseguir partilhar o seu conhecimento?] Sim. Tenho conhecimento para fazer uma avaliação. (UH1, E3:853)

Vantagem para mim docente. Gosta porque gosta para docente livre. Livre qualquer uma coisa só para tempo, para aulas. Qualquer uma coisa para pesquisa, apresentação, qualquer uma coisa. [É livre nos sentido em que pode escolher como é que ensina, é isso?] Sim, só para... [Tem que ensinar aquela matéria, mas pode escolher a metodologia, as tarefas?] Sim, é isso. (UH1, E4:756)

Quando questionados sobre as **principais dificuldades vividas pelos docentes do Ensino Superior em Timor** os entrevistados apresentaram as suas respostas de forma mais imediata, apontando sobretudo a questão linguística. O fraco domínio da língua portuguesa de alguns docentes e o pouco contacto que os estudantes têm no dia-a-dia com esta língua é apontado como a principal dificuldade que os entrevistados enfrentam ao ensinar em Timor. Para além disso, o facto, já referido, de as bibliotecas disporem de poucos livros em português dificulta ainda mais a tarefa de ensinar nesta língua:

(Resposta pronta) Dificuldades, a língua portuguesa. [Essa é a primeira dificuldade.] É a primeira dificuldade. Porque a UNTL é uma, é uma Universidade pública. Uma Universidade pública em Timor. [A única até ao momento.] A única. [Há várias privadas.] Várias privadas, várias Instituições, mas para, para Universidade pública é a única e... Para desenvolver a ciência,

para desenvolver a língua vem da Universidade pública. E neste momento muitos, muitos professores que ainda não prepararam bem. (UH1, E2:641)

Em Timor enfrentamos uma dificuldade, que os alunos não conseguiam perceber bem a língua portuguesa, mesmo que eles já aprendiam a falar português mas não conseguiam falar porque aprenderam sempre em casa a assistir a um filme da Indonésia, por causa dos canais. [Claro. Porque há muitos canais indonésios?] Indonésios, Austrália também. Portugal canal um, mas eles não vão acompanhar por causa de assim, um programa só para os adultos, os mais velhos, não só para os jovens, as crianças. (UH1, E1:766)

(Pensa) Sim, a nossa grande dificuldades, primeiro questão de opção língua. Enquanto nós aprende cá também não é fácil, ainda é pior que os estudantes que só estuda em Timor, como é que ele pode aplicar a língua portuguesa como deve ser? Este vai ser uma, uma, uma... desafios para melhorar qualidade do ensino em Timor. [Ao longo do tempo...] Isso mas piorar com as condições, falta de referência, por exemplo, referência de português, com língua português. [Livros?] Nós ensina, quer aprende português mas não há referência em português. (UH1, E6:654)

Para além das questões linguísticas outros fatores apontados pelos entrevistados foram a falta de bases dos docentes (conhecimentos científicos), o fraco acesso à internet como fonte de pesquisa de artigos científicos, o elevado número de alunos por turma, o elevado número de docentes em cada gabinete, assim como a falta de equipamentos, fatores que, na sua opinião, dificultam a sua tarefa enquanto docentes:

[Portanto, a língua será a principal dificuldade. E há mais alguma?] A ciência também. [Sente que faltam bases?] Faltam e não há acesso à internet. Não há acesso à internet significa que não obter mais as informações novas, novas informações. [E há pouco falou no número elevado de alunos por turma. Sente que é uma dificuldade também?] É muita dificuldade, sim, sim, sim. Porque muitas, muitos estudantes que sentam numa sala... [E é mais difícil...] Mais difícil para comunicar. [Para ensinar.] E além disso, por exemplo, um professor, um professor ensina os estudantes 300, 400. [No total?] No total. [Não chega a conhecer os seus alunos?] Não chega, não chega. E para o professor, o professor faz a avaliação é muito difícil. (UH1, E2:645)

[E o número de alunos na sala de aula? Também dificulta?] Sim, dificulta também e mesa também não tem, como se diz? Não tem espaço para movimentar na sala de aula. E projetores também. Livros... Não temos livros. Temos que preparar manuais também. Nós que vamos preparar... [Os materiais?] Sim. E quadros também... Não há ventilação. Por exemplo no tempo de calor não temos ventoinhas também. [Portanto, tudo isso são algumas dificuldades...] Barulhos, por exemplo temos aula e então não conseguir ouvir por causa dos barulhos. [Junto da rua? Com o trânsito?] Sim, o trânsito. As pessoas passam pela frente da nossa Universidade também... (UH1, E1:769)

Na minha opinião mais dificuldade é que nós não temos... Universidade não tem biblioteca *online* como aqui. Nós não conseguimos acessar artigos científicos. [Existe menos informação?] Sim. (...) Por exemplo, um professor não, não, não tem, nós não temos jornal, jornal científico que cooperar com a Universidade, como aqui, B-on. Nós podemos acessar. Lá não há! E mais, por exemplo, aplicação, aplicação de tratamento de dados. Também nós não temos. Por exemplo NVivo, Universidade não há, não contrata isso. (...) O número de estudantes muito e depois não há condição aqui com o projetor, está sempre... (...) E depois o nosso escritório... [A própria sala dos professores?] Não sei se já viu? (...) Imagina doze pessoas lá dentro, com cada... [Se quiserem receber um estudante é complicado?] É complicado. E sabe, cada professor com o seu pensamento, ele sente que para ele é bom, ele satisfeito quando o estudante entra lá, falar e nós... (...) Temos que preparar algumas coisas para ensinar. Ali não dá. (UH1, E3:859)

Mas próprio em Timor, por exemplo, internet muito lento, biblioteca não é suficiente, e depois em termos de médias, como aqui, médias, qualquer lugar nós apanhamos qualquer jornal. (UH1, E5:827) [Portanto está-me a dizer que ainda há falta de equipamentos, de recursos?] Falta muito, falta muitos equipamentos. (UH1, E5:830)

Tenham ou não enveredado pela profissão docente por vocação, os entrevistados reconhecem que há um **conjunto de caraterísticas que um bom professor deve ter**. Quando questionados sobre as competências de um bom professor, especificamente no contexto de Timor-Leste, os estudantes consideraram importante dominar as matérias que lecionam, as metodologias de ensino e a língua portuguesa. Para além disso, consideram que o bom professor deve pautar a sua atuação pelo empenho, dedicação e vontade de garantir um ensino de qualidade, sendo um modelo para os seus alunos e adotando uma postura ética e moralmente correta:

Para mim um bom professor primeiro tem de dominar na sua área. Porque imagina, um professor não domina a língua portuguesa como é que vai influenciar os alunos? E também tem que ter formação contínua. Tem que fazer uma cooperação com os professores cá, em Portugal, para ajudar, de melhorar, especialmente a língua portuguesa. (UH1, E8:734)

Pois, primeiro, tem que ser, domina a sua, a sua própria área. [Área científica?] E domina bem, também tem que domina a língua, pelo menos português e inglês. (...) Tétum não tem dúvida porque, tétum e indonésio não tem dúvida porque é a língua que já consideramos, quase consideramos não há dificuldade para os timorenses. (UH1, E6:664)

Bom professor primeiro tem conhecimento e segundo tem de ser... boa vontade. Boa vontade para atender os estudantes. E terceiro tem que... garantir a qualidade. [Do ensino?] Do ensino. E além disso tem que mostra a sua atividade

como educador. [Porque o professor é um modelo na sociedade?] É um modelo. Mostra, mostra, sim, a sua atitude, a sua capacidade como professor. É modelo, modelo para outras, outras, outras comunidades. (UH1, E2:657)

Em Timor os professores e as pessoas maioria relação com Igreja. Quando a Igreja dedica essas pessoas para ser professor e também semelhar com... os padres. [Quais são as características?] Tem de dedicação alta, moral, ética. (...) Porque tem qualquer erro então as pessoas diz assim: - Vocês não serve para professor. (...) [Acha que tem que ser responsável?] Sim, sim. [Amigo dos seus estudantes?] Claro. Honesto. Honesto. (UH1, E5:834) As pessoas tem que ser honesto senão não serve para professor. (UH1, E5:849)

Ah... Para nós, eu principalmente que eu vou dedicar, motivar, incentivar, tal como apoiar, dar um apoio, não é só apoio material mas moral também. Acolher os estudantes. [Estabelecer uma boa relação?] Sim, boa relação. (UH1, E1:783)

Um bom professor, primeiro ele também tenha que aprender, né? Preparar. [Manter-se atualizado?] Manter-se atualizado, isso. E depois para ensinar tem que ter plano de ensino. [E acha que é importante ter vocação, ter gosto?] Sim. Isso é importante senão como é que pode transmitir o nosso conhecimento para estudante? E depois tem que ter o conhecimento pedagógico. Porque nós podemos ter um curso de doutoramento mas ensinar na aula com quarenta pessoas só passar quatro pessoas... igual. (...) Porque eu sei que em Portugal tem que ter formação em Educação. Licenciatura pelo menos em Educação. (...) Agora nós não, é por necessidade. Eu não tenho conhecimento pedagógica antes. (UH1, E3:874)

Eu fazer primeiro eu tenho que responsável para prepara uma matéria. (...) [E a relação com os alunos, acha que é importante?] Sim, relação entre docente tem que importante, importante para acompanha, qualquer uma coisa, dificuldade. (...) [E acha que estar motivado? Gostar de ensinar?] Tem que motivação. Papel docente para ir em frente tem que motivação. Tem que motivação, agora qualquer uma coisa tem que prepara o quê? Para o futuro. (UH1, E4:783)

Para ser um bom professor em Timor domina a matéria e... interativo, não posicionar o professor à frente. (...) Sim, nós tentamos para transformar o antigo paradigma, o antigo pensamento como *teacher-center* e *student-center*. [Uma relação mais próxima?] Base de aprendizagem é estudante não é professor. Nós tentamos transformar ideias, pratica mais ideias do Paulo Freire. (UH1, E7:710)

Os estudantes entrevistados reconhecem a complexidade da situação linguística que se vive no país e especificamente nas Instituições de Ensino Superior (IES) onde lecionam, assumindo utilizar diversas línguas para comunicar com os restantes docentes e para ensinar os seus alunos. Retomando as ideias apresentadas anteriormente verificamos a **coexistência de diversas línguas** quer na IES pública (onde lecionam os entrevistados 1 a 7) quer no

Instituto privado (onde leciona a entrevistada nº8). Neste ponto interessa-nos compreender em que situações os estudantes entrevistados utilizam cada língua e quais as razões para que utilizem uma em detrimento das outras. Os entrevistados nº1, 2 e 3 afirmam utilizar o tétum, o indonésio e o português com os seus estudantes e sobretudo o tétum com os colegas de profissão. Os entrevistados afirmam utilizar o português mas com o apoio do tétum e do indonésio para que os estudantes compreendam o que lhes está a ser transmitido:

Ok, tal como eu dei aula os alunos não conseguiam aprender, não conseguiram compreender bem, então mostrei também as imagens, vídeos e traduzi também em língua indonésia e tétum para eles perceberem bem. [Com qual é que se sente mais à vontade, entre essas duas?] Ah, para mim é assim, gostava muito de falar português mas eles não conseguiram, então senti muito bem a falar tétum. Porque a maioria deles não conseguiram falar... (UH1, E1:376)

É que eu, eu, eu... (hesita) Quando eu dava a matéria com a língua, a língua, a língua tétum, a língua tétum, a língua indonésia e português mistura assim... Mistura só. [Um pouco?] Um pouco. (UH1, E2:372) A língua portuguesa só para, só para na, na sala. [Na sala de aula?] Na sala de aula mas... (hesita) É pouca. (UH1, E2:367)

Ai. (suspiro) Tétum e português. Os dois. As duas. Antes de vir cá ensinei em língua indonésia. Mas depois de terminar o meu mestrado já comecei a introduzir em língua portuguesa. Mas na parte da introdução é que tinha mais dificuldades. Mas slide e... enunciados, os exames dei em português. [Já tenta dar em português?] Tentei sim. (UH1, E3:529)

O entrevistado nº5, formado na Austrália, utiliza o português, o tétum e o inglês com os seus estudantes:

(Hesita) Utiliza um pouco português, inglês e tétum (...). Mas maioria porque esses estudantes antes de 2012 são estudantes com bahasa. E depois de 2012 para cima com o estudantes próprio Timor já com o português mas eles ainda tem dificuldade com o português. Então misturamos. Agora, neste momento maioria já com o tétum. Depois introduz português e inglês. [Portanto continuar a haver uma mistura de várias línguas na sala de aula?] Mistura na sala de aula, mistura. (UH1, E5:512) Maioria na minha Faculdade... (pausa) com tétum neste momento. Com tétum. (UH1, E5:516)

Os entrevistados nº4 e nº6, formados na Indonésia, assumem a utilização do indonésio na sala de aula, apoiado pelo tétum, que consideram a língua comum a todos na Instituição:

Língua, primeiro indonésio. [Utiliza o indonésio?] Indonésio. [Sente-se mais à vontade?] Sim. Segundo tétum. (UH1, E4:399) Só para tétum. Parece um coisa, qualquer uma coisa. Mas muito fala indonésio. [Mas no futuro acha que o

indonésio vai manter?]) Para futuro parece não. Agora muito, agora ensino, agora todos estuda português. (...) Agora todos ensinam a língua portuguesa. Que futuro? Futuro para a língua portuguesa. Não precisa para tétum. (UH1, E4:410)

Era... mistura o tétum e indonésia. Depois quando, antes de regressar, antes de vieram cá temos aprende curso bastante e talvez mistura português com tétum. (UH1, E6:374) (Hesita) [Com os professores do seu Departamento?] Tétum, falamos tétum. E agora... Porque era a nossa... Algumas é pouco, aprende aqui, estuda aqui em Portugal, outras são na Indonésia. Então não consegue praticar. Talvez... [Então a língua comum entre todos é o tétum? É a língua que todos falam?] Sim. (UH1, E6:378)

O entrevistado nº7, também ele formado na Indonésia, utiliza o tétum, quer na sala de aula quer nas comunicações com os colegas:

Na UNTL maioria parte já utiliza o português, maioria parte na Faculdade de Educação. (...) O slide talvez com português, tentar para explicar em tétum. (rise) Tétum. Em 2011 ensinou em co-docência com um professor brasileiro. O professor brasileiro falava em português e o professor timorense traduzia para tétum. (UH1, E7:406)

Por fim, o entrevistado nº8, professor de língua portuguesa em Timor, afirma utilizar o português e o tétum com os seus estudantes, mas recorrer ao indonésio quando comunica com os restantes professores do Instituto:

Eu, eu costumava utilizar a língua, a língua portuguesa mas domina a língua tétum. A língua tétum é mais porque às vezes para, para, para explicar os alunos também não compreendem, então usa, utiliza a língua tétum. (UH1, E8:422) No Instituto, naquela altura, alguns de outro Departamento falam, falam indonésio. [Falam indonésio. Portanto o indonésio está presente no Instituto?] É, é isso. (...) [Também utiliza então o indonésio para falar com eles?] Pois. Mas agora... Mas naquela altura. Mas depois o tempo passa porque na, na Constituição que não permite para os docentes falam em indonésio, a língua indonésia. (UH1, E8:426)

O entrevistado nº1 atribui a situação linguística das IES timorenses ao facto dos docentes destas Instituições receberem a sua formação em diferentes países, estando expostos a diferentes línguas que depois vão utilizar na sala de aula, com os seus alunos:

Temos também língua tétum, indonésia e português também. Os que acabaram o curso de mestrado, de doutoramento noutra Universidade levaram isso tudo para lá. Aprenderam a falar língua indonésia então vão falar língua indonésia. Os que aprenderam a falar língua inglesa na Austrália, nas Filipinas então vão influenciar em língua inglesa. Por isso, temos dificuldade de reunir entre nós. (UH1, E1:381) [Portanto, cada professor acaba por utilizar a língua com que se sente mais à vontade.] Sim, mas tal como a nossa Universidade já fez uma, como se diz? Um

Regulamento para nós utilizarmos a língua portuguesa. Mas às vezes os que acabaram numa Universidade inglesa não conseguiam aplicar a língua portuguesa. [Claro.] Mas na nossa Constituição está consagrada em língua portuguesa. Temos que falar. Obrigatoriamente, mas às vezes não querem, eles não querem. (UH1, E1:385)

Também o docente nº3 refere a cooperação que Timor estabelece com diferentes países (Austrália, Portugal, Filipinas, Indonésia), expondo os seus docentes a diferentes línguas:

Evidentemente que, é lógico que quem fez formação na Austrália quer adotar o modelo australiano, quem fez formação em Portugal quer adotar o modelo português, quem fez formação nas Filipinas ou na Indonésia quer adotar o modelo indonésio. E portanto é nessa, nesse jogo que se vai definir como é que se fará a cooperação no futuro. (UH2, D3:310)

5.10.7.1 EM SÍNTESE

A categoria 5, referente ao **período migratório**, permitiu-nos **analisar a dimensão pessoal desta experiência, averiguando em que medida a experiência formativa em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando os estudantes para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste**. As ideias apresentadas pelos dois grupos de entrevistados coincidem, sendo que tanto os estudantes como os seus orientadores consideram que a experiência formativa em Portugal poderá constituir uma mais-valia se os estudantes se empenharem na conclusão dos cursos. De uma forma geral, os estudantes consideram que **o que estão a aprender em Portugal é útil, significativo e passível de ser aplicado em Timor**, devidamente adaptado ao contexto específico desse país, afirmando que os cursos que frequentam lhes permitem consolidar os conhecimentos científicos e contactar com novas metodologias de ensino. O estudante nº1 revelou ainda a importância de concluir o nível de mestrado para ascender na carreira dentro da IES onde leciona, aspeto igualmente referido pelos docentes entrevistados.

Apesar de apenas dois docentes conhecerem diretamente o contexto educativo de Timor, todos reconhecem a importância da formação recebida em Portugal para o desenvolvimento individual dos seus orientandos, considerando que estes cursos, não sendo cursos de natureza pedagógica, contribuem para que os estudantes regressem a Timor com uma formação mais sólida, com maior domínio da língua portuguesa, com mais conhecimento sobre as práticas de ensino e com uma maior abertura ao nível da investigação. Os docentes enfatizam, contudo, que estas aprendizagens apenas serão úteis em Timor se os estudantes as aplicarem em sala de aula.

De forma a conhecer o **contexto profissional de onde estes entrevistados provêm** solicitámos que classificassem as condições da Instituição de Ensino Superior onde trabalham em Timor, tal como fizeram anteriormente relativamente à Universidade de Évora. Todos os estudantes afirmaram que as condições físicas das IES em Timor poderiam ser melhores (salas de aula, bibliotecas, laboratórios), destacando como grandes dificuldades o espaço disponível nas salas de aula e o elevado número de alunos em cada turma. A biblioteca e as

condições que esta apresenta era um aspeto que nos interessava também analisar, sobretudo porque no caso da UNTL conhecíamos pessoalmente este espaço. Todos os entrevistados afirmaram que as IES onde lecionam possuem biblioteca, embora reconheçam que esta possui muitas limitações, sobretudo quando comparada com a biblioteca que os estudantes têm ao seu dispor na Universidade de Évora. Os estudantes afirmaram que nem os docentes nem os estudantes timorenses estão habituados a frequentar a biblioteca, descrevendo os recursos aí disponíveis como reduzidos, bastante antigos e maioritariamente em língua indonésia ou inglesa. Apesar das diferenças registadas entre Timor e Portugal, os estudantes reconhecem o progresso feito pelas IES timorenses desde a independência do país, sobretudo ao nível de formação dos docentes, atualmente bastante mais avançada. De facto, também os docentes que conhecem Timor pessoalmente referiram ao longo das entrevistas que neste momento é já possível encontrar nas Instituições de Ensino Superior de Timor um corpo docente portador do nível de mestrado e, inclusive, alguns doutorados, facto que resulta do grande investimento que Timor tem feito nos últimos anos na formação do corpo docente do Ensino Superior do país.

Para além de obtermos uma visão geral das condições físicas em que estes entrevistados trabalham em Timor, inquirimo-los também sobre a **seleção de carreira** que fizeram, tentando averiguar se são professores por vocação ou por necessidade. Dos oito estudantes entrevistados apenas um (E1) assumiu que, inicialmente, enveredou por esta carreira motivado por questões financeiras, inicialmente ao nível do Pré-Secundário, com um salário bastante mais baixo, e mais tarde ao nível do Ensino Superior, já com um salário mais elevado. Os restantes estudantes afirmaram ser professores por vocação, com alguns (E6, E8) a afirmar que desde pequenos sonhavam ser professores.

Ao analisar a **posição ocupada pelos docentes do Ensino Superior na sociedade timorense** verificámos que, de uma forma geral, os estudantes sentem que a profissão docente em Timor é útil, respeitada e valorizada, tanto pela sociedade como pelo Governo, que atribuiu aos docentes do Ensino Superior público um salário bastante elevado, quando comparado com os docentes de outros níveis de ensino. A docente do Instituto Privado (E8), contudo, não sendo contemplada por tal acordo, afirma que o seu salário é demasiado baixo, considerando que esse fator desmotiva os docentes dos Institutos privados. Estes dados revelam uma disparidade entre o público e o privado que desconhecíamos e que, de facto, pode ser um fator desmotivante para quem leciona nas Instituições privadas.

Estabelecidas as condições (físicas e remuneratórias) que os entrevistados encontram no seu país de origem, recolhemos a sua opinião sobre quais consideram ser as principais **vantagens de se lecionar em Timor-Leste**, especificamente ao nível do Ensino Superior. Neste ponto verificámos que os estudantes revelaram mais dificuldade em apontar as vantagens do que as dificuldades desta profissão, talvez porque as dificuldades sejam sentidas no dia-a-dia e as vantagens requerem uma reflexão que até ao momento estes não tinham feito. Ainda assim, os entrevistados referiram como **aspetos positivos** o facto de esta profissão lhes permitir aprender enquanto ensinam, de contribuírem para o futuro dos estudantes ao partilhar o seu conhecimento e de serem livres para gerir as suas aulas, seleccionando livremente as tarefas e as metodologias a utilizar.

Quando questionados sobre as **principais dificuldades vividas pelos docentes do Ensino Superior em Timor** os entrevistados apresentaram as suas respostas de forma mais imediata, apontando o fraco domínio da língua portuguesa de alguns docentes e o pouco contacto que os estudantes têm no dia-a-dia com esta língua, acrescido do facto de as bibliotecas disporem de poucos livros em português. Para além das questões linguísticas os entrevistados apontaram outros fatores que, na sua opinião, dificultam a sua tarefa enquanto docentes, nomeadamente a falta de bases dos docentes, o fraco acesso à internet como fonte de pesquisa de artigos científicos, o elevado número de alunos por turma, o elevado número de docentes em cada gabinete, assim como a falta de equipamentos.

Tendo em conta as dificuldades apontadas, ao examinar a opinião dos estudantes entrevistados relativamente às **caraterísticas que um bom professor deve ter**, especificamente no contexto de Timor-Leste, verificámos que estes consideram relevante o domínio das matérias que lecionam, das metodologias de ensino e da língua portuguesa. Para além disso, defendem que o bom professor deve ser um modelo para os seus alunos, adotando uma postura ética e moralmente correta, demonstrando empenho, dedicação e vontade de garantir um ensino de qualidade.

O facto da questão linguística ser apontada pelos entrevistados como uma dificuldade sentida no dia-a-dia dos docentes em Timor não nos surpreende uma vez que o domínio da língua portuguesa se tem revelado um dos principais desafios da profissão docente, desde a independência do país. Como vimos aquando da análise da *Categoria 1* os estudantes entrevistados reconhecem a complexidade da **situação linguística** que se vive no país, socialmente e a nível educativo, assumindo utilizar diversas línguas para lecionar e para comunicar com os restantes docentes. Retomando as ideias apresentadas anteriormente verificamos a **coexistência de diversas línguas** quer na IES pública (onde lecionam os entrevistados 1 a 7) quer no Instituto privado (onde leciona a entrevistada nº8) – tétum, indonésio, português e inglês. De uma forma geral, os estudantes afirmam utilizar o tétum, quer com os colegas quer em sala de aula, justificando que o fazem por se sentirem mais à vontade com esta língua e porque os estudantes não compreendem o português. O **mosaico linguístico** que encontramos nas Instituições Superiores de Timor deve-se, em parte, à história deste país, marcada por dois momentos de ocupação - portuguesa e indonésia -, como vimos no marco teórico desta investigação, mas também ao facto dos docentes do Ensino Superior, fruto de diversos acordos de cooperação, receberem a sua formação (ao nível de mestrado e de doutoramento) em diferentes países, estando expostos a diferentes línguas, que mais tarde vão utilizar nas suas aulas.

5.10.8 CATEGORIA 6 – PERSPETIVA DE DESENVOLVIMENTO FUTURO DE TIMOR-LESTE

Na **categoria 6**¹⁴⁷, correspondente ao **período pós-migratório**, analisamos a dimensão social, pública e política desta experiência. Ao longo das próximas páginas analisamos três fatores:

¹⁴⁷ A categoria 6 é composta por 6 códigos para os estudantes – Cooperação entre Timor e Portugal; Acordos entre IES de Timor e de Portugal; Formação de quadros superiores timorenses em Portugal; Relações entre Timor e a CPLP; Identidade

1) A cooperação estabelecida entre os dois países, especificamente ao nível do Ensino Superior, e o seu papel na formação de quadros superiores timorenses em Portugal, investigando em que medida este modelo de cooperação institucional entre Timor e Portugal dota os estudantes timorenses dos conhecimentos, competências, boas práticas e ferramentas necessárias para lecionar em Timor;

2) A integração de Timor na CPLP e o ponto de vista dos estudantes relativamente aos aspetos positivos e negativos dessa integração. Analisamos em que medida os timorenses se sentem integrados na CPLP, inquirindo se consideram que essa integração contribui para a consolidação da identidade nacional do seu país;

3) Em que medida a experiência formativa em Portugal, para além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, poderá contribuir para o desenvolvimento futuro de Timor-Leste. Investigamos em que medida, através do desenvolvimento pessoal e privado destes sujeitos, este programa de cooperação contribui para o desenvolvimento de Timor, especificamente a nível educativo, com os estudantes a retribuir o investimento que o país fez neles através da concessão das bolsas de estudo.

De forma a dar resposta a estas questões definimos 1 objetivo específico para os estudantes e 1 para os docentes:

ESTUDANTES	1. Inquirir em que medida consideram que esta experiência formativa em Portugal dá resposta às necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e poderá contribuir para o desenvolvimento do país.
DOCENTES	Recolher a opinião dos docentes relativamente: 1. À correspondência desta modalidade de ajuda com as necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e à sua contribuição para o desenvolvimento do país.

Tendo em conta todo o enquadramento estabelecido no marco teórico sobre a *cooperação para o desenvolvimento* e a forte cooperação que Timor-Leste tem estabelecido com Portugal, considerámos pertinente auscultar a perspetiva dos entrevistados relativamente à cooperação entre os dois países, averiguando se consideram que esta cooperação é importante, se contribui para o desenvolvimento de Timor ou se poderá ser considerada uma tentativa de neocolonização por parte de Portugal. Os estudantes revelaram que, na sua opinião, a **cooperação atual entre os dois países** é marcada pela igualdade, pela partilha de responsabilidades, sobretudo quando comparada com o colonialismo do passado, referindo-se aos dois países como amigos e irmãos:

Ok, tal como neocolonialismo, nunca senti, nunca aprendi, nunca agi, mas ouvi, ouvi da história. [Do passado.] Da história só assim, mas agora estamos na era da globalização, igualdade. Cooperação entre nós é igualdade. [Portanto sente que Timor e Portugal...] Somos amigos, somos amigos e irmãos também. [E partilham responsabilidades?] Sim. (UH1, E1:420)

Acho que é uma relação de igualdade porque nós, como, como Universidade, dou o exemplo da Universidade, nós temos uma necessidade para formar recursos humanos. Criámos uma cooperação entre Universidade para vir cá estudar. (UH1, E3:562)

O que é que eu sinto agora aqui... eh, a relação entre os dois países para mim é como irmãos, como irmãos. Aqui eu, eu sinto muito como a minha casa, como a minha casa, como a família, onde os portugueses sempre me, sempre me trataram como os portugueses. Não tem diferença com os outros. (UH1, E8:462)

Cooperação, graças de Deus para Portugal porque muito ajuda para ensino para todos qualquer uma coisa, conhecimento, qualquer área. Mas todos professor assim muito ajuda. (...) [Acha que é Portugal que quer mandar ou que Timor também já tem poder de decisão? Acha que partilham as responsabilidades?] Parece responsabilidade partilha. (UH1, E4:454)

O estudante nº2 enfatiza o facto de Portugal ter tido um importante papel no processo de independência de Timor, considerando que hoje é Timor quem toma as decisões:

Entre os dois países sim, em primeiro lugar porque há, porque há história, há história. O... A... Há história, o português que coloniza, coloniza a Timor durante 450 anos... E... [E hoje?] E a nossa... Porque durante a nossa, a nossa, a nossa luta para, para a independência, o Portugal que, o Portugal que deu contribuir, deu contribui mais. [Ajudou?] Ajudou mais, ajudou mais alto. [São países irmãos?] São países irmãos. [Mas sente que Portugal continua a ter algum poder ou que já é Timor que controla, que decide?] A... São irmãos mas para, agora o Timor que controla, o Timor que decide. (UH1, E2:406)

Para o estudante nº5, membro fundador da UNTL, o contributo de Portugal para a independência de Timor é bem visível também ao nível do Ensino Superior:

Vem de, o que é que dizem? Vem de cinzas. Não temos nada. [Sim, portanto passou por um período muito importante da história.] Muito difícil, muito difícil, muito difícil. E Portugal é que ajudou muito, aquele reabilitação do Liceu, Faculdade de Educação, nós ajudámos vem de Câmara de Lisboa, 2 milhões de dólares. (...) Começámos a comprar as cadeiras, bancos, iniciar com registos, esses dinheiros, esses dinheiros. [Erguer a Universidade outra vez?] Sim, sim, sim. (UH1, E5:92)

O estudante nº5 compara ainda o papel de Portugal com o papel que a Indonésia teve no passado e que tanto marcou os timorenses:

O que é que já falei, as pessoas costumam falar aquele fascista. Fascista liga com colonial. Porque os portugueses sempre dizem assim: (faz uma voz diferente) - Timor é pequena, Timor nosso filho, não ser igual com o pai e a mãe. Portugal é sempre mais alto. [E sente isso ainda?] Não, eu não sinto. Porque em Timor neste momento parece muito menos as pessoas sentiram isto. Por causa de Indonésia destruíram Timor-Leste, então as pessoas quando levantam o muro, voltam da guerra diz assim: - Portugal é nossa nação. Nós amamos portugueses porque Indonésia, porque Indonésia só vem aqui para matar as pessoas. Então, as pessoas psicologicamente sentem que os portugueses não é ah... ah... [Não querem voltar a colonizar?] A colonizar. É como colegas, vem aqui para ajudar (UH1, E5:559)

O estudante nº7 estabelece uma ligação entre a cooperação entre os dois países e o desenvolvimento da língua portuguesa em Timor, não a considerando uma imposição:

(Pensa) Não, eu considero não, não há superioridade ou inferior... [Acha que partilham?] Acho que sim porque talvez não podemos, não podemos considerar a língua portuguesa como uma colonial. [Como uma imposição? Não considera?] Não, não podemos considerarmos isso. Porque para desenvolver a nossa língua materna ou língua nacional, tétum, precisamos aprender português, para completar o desenvolvimento. [Então sente que há uma partilha de responsabilidades?] Isso. (UH1, E7:441)

Para além da perspetiva dos estudantes, interessava-nos igualmente conhecer a perspetiva dos docentes entrevistados relativamente à **cooperação atualmente estabelecida entre Timor e Portugal**. De uma forma geral, os docentes consideram que a cooperação entre os dois países é hoje marcada por interesses mútuos e pela partilha de responsabilidades, com Timor a ter uma estratégia de cooperação bem definida, nomeadamente ao nível da lusofonia. Dos cinco docentes entrevistados o docente nº2 foi o que apresentou uma visão mais positiva da cooperação entre os dois países, descrevendo-a como sendo marcada por um “sentido de franca cooperação, interajuda e desenvolvimento humano”:

(Pensa) Bom, é uma questão muito sociopolítica. As políticas de cooperação que Portugal desenvolve ao nível dos países da CPLP, têm uma estratégia própria de lusofonia. Não sou especialista nessa área, mas admito que existem interesses mútuos e certamente cada Governo tem a sua agenda política. Pelas notícias que vou encontrando e pela estadia que tive em Timor, verifico que existe esse interesse mútuo em aprofundar as relações de cooperação. Por um lado, o Governo de Timor interessa-lhe que Portugal lhe apoie a formação, não é? E a Portugal interessa também exportar o *know-how* científico, linguístico e manter a presença portuguesa num país que foi sua ex-colónia. Espero que seja num sentido de franca cooperação, interajuda e desenvolvimento humano. Portanto,

numa perspetiva de direitos humanos, de ajudar aquele país para evoluir. (UH2, D2:329)

Contudo, para a docente nº1 o apoio prestado por Portugal, marcado por interesses estratégicos, tem ficado aquém do que seria expectável, caracterizando Portugal como “uma espécie do pai ausente”:

Eu acho que Portugal falhou um bocadinho. Eu acho que nós não damos, não sei... [Apoio suficiente?] Não damos, não damos. Eu acho que abandonámos. (...) Eu conheço alguns amigos, tenho amigos timorenses, pessoas que estiveram ligadas também aos Governos... São pessoas que depois tiveram aqui ligações connosco e ficam como amigos. E que têm responsabilidades lá. Ah... E nós vamos sentindo, não é? Aquilo que eles nos falam. [E eles sentem que...] Eles sentem Portugal uma espécie do pai ausente. (...) [Então acha que Portugal continua a ter alguns interesses em Timor. É por isso que mantém esta ajuda?] Sim, eu acho que é porque fica relativamente bem na fotografia e claro tem interesse estratégico porque Timor tem um conjunto de recursos muito vasto ainda por explorar e está numa posição estratégica em termos geográficos. (UH2, D1:439)

Também o docente nº5 apresenta uma visão crítica da cooperação, definindo-a como “uma relação de distância, de alguma frieza”. Contudo, o docente reconhece que o distanciamento pode ser sinónimo de uma maior autonomia da parte de Timor, autonomia que é, no fundo, o objetivo principal da cooperação:

Não tenho, não tenho muita noção. O que eu lhe posso dizer é uma sensibilidade. Acho que é uma relação de distância, de alguma frieza na coisa também. [Da parte de Portugal ou de ambos?] De ambos, quer dizer, estou-lhe a fazer esta análise com suporte apenas naquilo que ouço e leio. [Claro.] Portanto, acho que não há assim... Lembro-me numa altura, depois logo da independência, de muitos colegas meus irem para Timor, notava-se que havia aqui esta ligação. Agora, enfim, também pode ser um bom sintoma, que se estão a tornar mais autónomos. [Acha que há algum sentido de neocolonialismo da parte de Portugal? Acha que existe interesse?] Acho que não. [Acha que há partilha de responsabilidades, que Timor tem vindo a assumir maior responsabilidade na formação dos seus professores?] É um sentimento que eu tenho, sobretudo falando com pessoas que lá estiveram, que eles de alguma maneira, enfim, os cooperantes que têm estado por lá têm feito o seu trabalho e a ideia é tornar aquelas pessoas autónomas, eles próprios fazerem a formação dos seus, dos seus futuros professores, etc, etc. [Claro.] E é provável que isso tenha, que comece a haver este distanciamento que eu estou a falar tenha a ver com a sua autonomia, o que é bom também. (UH2, D5:326)

O docente nº3 critica a atuação de Portugal no passado, classificando-a como “muito benevolente”, quando comparada com a atuação australiana:

(Pensa) Não sei neste momento como é que está o estado das relações no processo de decisão relativamente ao projeto de cooperação, não é? Que foi assinado agora recentemente, como é que ele foi definido e qual foi, como é que as prioridades, as prioridades foram definidas e a... e as decisões tomadas. Seria importante perceber. No passado, é uma coisa que eu tenho... Portugal foi muito benevolente no sentido de perguntar aos timorenses: - O que é que vocês querem? Portugal satisfazia essas necessidades, essas necessidades. No passado foi assim. No momento presente não sei como está, não sei bem. Ao contrário da Austrália que tinha uma postura diferente, dizia claramente o que é que achava e influenciava o que é que achava. (UH2, D3:297)

Para além de Portugal o docente nº2 reconhece o facto de Timor estabelecer acordos com os mais variados países, entre eles a Indonésia, Austrália, Japão, China ou Coreia, facto já referido pelo docente nº3 como uma estratégia de cooperação que pode levantar algumas dúvidas:

Há que ver o interesse com que Timor vê essa questão porque, como deve saber, existem muitos alunos de Timor que terminam o secundário e vão fazer formação no Japão, na China, na Coreia, na Austrália, Nova Zelândia. Portanto, eles também têm as suas opções. [Exatamente.] Incluindo a Indonésia. (UH2, D2:334)

Num segundo momento perguntámos aos estudantes **como classificam os acordos estabelecidos especificamente entre as Instituições de Ensino Superior dos dois países**, acordos que lhes permitem concluir uma parte da sua formação em Portugal. Os estudantes declararam que esses acordos são muito importantes para a capacitação de quadros superiores de Timor, quer ao nível da ciência quer da língua portuguesa:

Sim, são importantes, são importantes. [Para a formação dos professores?] Para a formação porque a língua portuguesa é uma língua oficial, é uma língua oficial em Timor. Portanto quer não quer os timorenses tem de vem e aprender aqui para melhorar a língua portuguesa e a ciência. (UH1, E2:414)

Acho que muito, muito importante. [Em que medida?] Porque aqui nós, nós conseguimos aprender tantas coisas, tantas coisas, mesmo a cultura, a matéria, e ajuda muito. [Acha que não conseguiria adquirir esses conhecimentos em Timor? O que está a aprender aqui?] Não. Eu acho que não, não consegui, não consegui. (UH1, E8:467) Sim, ajuda muito porque aqui eu aprender como que ser supervisora e então isso vale muito para o Instituto. [Acha que é importante para o próprio Instituto a sua formação?] Isso mesmo. [O Instituto vai depois utilizar os seus conhecimentos...] Para desenvolver o país. [Acha que depois vai desempenhar o papel de supervisora no seu Instituto?] É. [No sentido de observar as aulas dos outros colegas?] Observar, observar a aula e depois também na área

do desempenho docente. Porque a minha tese também tem a ver com o desempenho do docente. [Em Timor? Especificamente em Timor?] Em Timor. (...) [Então vai ter um cargo importante.] É, importante. [Mais alguém no seu Instituto que já tem essa posição, de supervisora?] Ainda não. [Vai ser a primeira?] Vai, vai. (UH1, E8:646)

[Acha que é importante para a sua formação enquanto professor?] Sim. Acho que sim. Sem cooperação talvez a nossa presença cá depois de 5 ou 6 anos não há benefícios, não é? (UH1, E7:449) (Pensa) Sim. Não, é útil porque é assim, se quando já temos, já temos recurso adequado para UNTL, UNTL não quer (indistinto) mestrado e doutoramento, estamos preparado para isso. E como partilhar o nosso conhecimento que recebemos cá porque investimento no recurso humano não há importância se não partilha nada. (UH1, E7:656)

Para nós é assim, temos que investir nos recursos humanos, não podemos estar a ir no nosso país só. Temos que ter mais, abrir os nossos braços para ter mais cooperação, temos que aprender mais ciências. (UH1, E1:690)

Também os docentes reconhecem a **importância dos acordos de cooperação estabelecidos entre Instituições de Ensino Superior timorenses e portuguesas**, referindo que ambas recolhem benefícios destes acordos: a Portugal interessa “exportar o *know-how* científico, linguístico e manter a presença portuguesa num país que foi sua ex-colónia” (UH2, D2:329) e a Timor interessa que os seus cidadãos tenham acesso a formação de nível superior que o país ainda não oferece, qualificando os seus recursos humanos ao mais alto nível, no “sentido de construção do capital humano” (UH2, D2:333):

[Acha importante que os timorenses venham para Portugal?] Acho e acho importante que nós possamos ir para lá. Esta troca da experiência investigativa, da experiência profissional, etc, é muito importante. (UH2, D5:340)

Ai acho, sim. Sim, acho que é uma forma de potenciar. Eles realmente ganham em cá vir mas nós também ganhamos porque eles também trazem muita experiência de lá e também contam muitas histórias e no fundo ganha-se sempre. Ter alunos estrangeiros é sempre bom, seja de que país for porque eles acabam sempre por nos, mesmo que a gente não tenha, como é o meu caso, eu não tive ainda possibilidade de ir a Timor, mas a gente ganha sempre um bocadinho. (UH2, D1:451) Sim, completamente. Completamente, a nível tecnológico, de conhecimento, de partilha, tudo. (UH2, D1:552) Eu acho que sim. Acho que sim, acho que pode ser mais apoiado por Portugal mas acho que sim. Timor precisa, se há até convénios para apoiar a educação, que também sejam apoiados nesta, nesta fase, portanto, que também sejam suportados. Porque Timor precisa urgentemente de pessoas com formação superior. (UH2, D1:549)

É necessário entendermos qual é a estratégia deles. Julgo, parece ter uma estratégia de qualificação, ter o diploma... e a seguir uma estratégia sobre

competências. (...) Portanto, eu penso que eles têm uma estratégia muito concreta nas áreas de cooperação e sabem, sabem muito bem o que é que querem. (UH2, D2:336) Eu não conheço o teor dos acordos assinados. O articulado, não é? Mas acredito que, numa primeira fase, sejam relevantes para a formação e a construção do capital humano. Estamos a falar de domínios da qualificação e certificação, portanto, para obter o diploma. Penso que, em breve ou nos próximos anos, deverá haver um aprofundamento do investimento do capital humano a concentrar nas competências específicas das áreas que mais contribuem para o desenvolvimento de Timor-Leste, por exemplo aquelas que contribuem no âmbito do seu Plano Estratégico. Mas há que identificar quais são as áreas e de que modo Portugal pode vir a estabelecer novos acordos. (UH2, D2:333)

O docente nº4 considera, contudo, que não existe uma verdadeira partilha nos acordos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses e portuguesas, classificando estes acordos como uma “prestação de serviço” em que a IES timorense solicita e a IES portuguesa fornece a formação desejada:

Não tenho conhecimento direto. Eu diria que não há aqui propriamente uma partilha. Nós acolhemos e é quase, diria, numa prestação de serviço. (UH2, D4:279) Nós temos tido muitos, muitos não, temos tido alguns protocolos, colaborações em que ou vamos lá ou recebemos alunos dos PALOP e de Timor e ok, tudo bem, é muito interessante do ponto de vista financeiro da Universidade pode ser interessante mas eu noto muitas dificuldades da parte dos alunos, de alguns alunos. (...) Eu não sei se há de facto uma partilha. Eu diria que, ok, nós aceitamos, ou a Universidade aceita, esta como outra qualquer porque é financeiramente interessante, traz receitas para a Universidade, permite obviamente ir ao país, estabelecer outro tipo de relações, desenvolver alguns projetos, mas não sei se ainda estamos ao nível de partilha de responsabilidades. [Utilizou uma expressão interessante – prestação de serviços.] Eu acho que é mais isso. [Timor seleciona, Timor envia, a Universidade de Évora, neste caso, como as outras, presta o serviço.] Tem todo o interesse. Temos todo o interesse, não é? (UH2, D4:284)

Baseando-se na sua experiência docente em Timor-Leste, o docente nº3 levanta a questão “Importante para quem? Para as Instituições portuguesas, para as Instituições timorenses?”. O docente considera que para as Instituições de Ensino Superior portuguesas é positivo receber estudantes estrangeiros, duvidando, contudo, da estratégia de Timor, levantando a dúvida de existir “uma estratégia clara e outra por trás do palco”:

A questão que se coloca é: importante para quem? Para as Instituições portuguesas, para as Instituições timorenses? Para as Instituições portuguesas é importante porque evidentemente é bom ter alunos, é bom ter alunos internacionais, é bom ter alunos timorenses, etc. Para Timor, não sei bem qual é a estratégia que eles têm ou vão ter, ou se existe uma estratégia clara e outra por trás do palco, que não se vê e portanto há sempre essa noção, há sempre essa

sensação de que existe uma estratégia clara e outra por trás do palco, que não se vê. É um jogo de sombras e portanto não sei bem qual é a estratégia. Não sei bem, tenho dificuldade em avaliar qual é a estratégia da UNTL relativamente ao Ensino Superior, se quer mais cooperação com a Austrália, se quer mais cooperação com a Indonésia, se quer mais cooperação com Portugal. Ou se quer uma cooperação igual com todos os países tendo em conta, cooperação essa que deve ser balizada pelas oportunidades que cada país oferece a Timor-Leste em termos de custo e benefício. (UH2, D3:303)

De uma forma geral, os docentes reconhecem a importância dos acordos de cooperação estabelecidos entre as Instituições de Ensino Superior de Timor e de Portugal, referindo, no âmbito específico desta investigação, a **importância destes acordos na formação e qualificação dos docentes timorenses do Ensino Superior**, essencial para que as IES deste país consigam ter um corpo docente mais qualificado. Tomemos como exemplo o que refere o docente nº3:

Acho que Timor-Leste em termos do Ensino Superior, neste momento está... Está a chegar à UNTL a primeira leva grande de doutorandos no exterior, nos próximos 2, 3 anos o que significa que eles ficarão com uma certa autonomia relativamente, não só relativamente às licenciaturas mas ao ensino pós-graduado. Neste momento é uma questão de contabilizar quantos doutorados existe em cada uma das Faculdades. Neste momento, e se fizer essa comparação daqui a 2, 3 anos, verificará que existirá um aumento substancial. (UH2, D3:54) Neste momento acho que ainda não existem condições para se autonomizar, para Timor se autonomizar em termos de mestrados e doutoramentos. Portanto, uma solução será mandar para fora, sai mais caro mas por outro lado leva diferentes visões em termos de organização do ensino e em termos de lecionação do ensino. A visão portuguesa, a visão australiana, a visão filipina, indonésia, americana, inglesa, etc. (UH2, D3:363)

De forma a contextualizar a situação das IES timorenses, o docente nº3 compara a UNTL com as Universidades portuguesas no “final dos anos 70, princípio dos anos 80”, momento em que os docentes portugueses recebiam a sua formação de nível avançado no estrangeiro, reconhecendo que Timor está a “fazer o trajeto igual a todos os outros países”:

A Universidade de Timor-Leste está ao nível das Universidades novas portuguesas nos anos, final dos anos 70, princípio dos anos 80. Está a esse nível. Portanto, nós já estivemos nesse, nesse... A Universidade de Évora já esteve nesse, nesse patamar, em que a maior parte dos docentes eram Assistentes, não eram doutorados ainda. E portanto Timor-Leste está a fazer o caminho igual a todos os outros países. As Universidades portuguesas mandaram gente, em primeira instância mandaram gente estudar lá para fora, é o que eles estão a fazer agora e depois mais tarde começarão a ter os seus níveis de Ensino Pós-Graduado. [Exatamente.] Estão a fazer o trajeto igual a todos os outros países. Não é mais nem menos. (UH2, D3:364)

O docente nº5 defende a ideia de que, neste momento, o apoio prestado por Portugal é fundamental uma vez que “os quadros das Universidades são quadros deficitários em pessoas com formação avançada e portanto eles não têm capacidade de desenvolver programas de doutoramento [nem] programas de mestrado” (UH2, D5:420):

Eu acho que se vai prolongar no tempo. [Durante bastante tempo?] Vai, vai. [Até que um dia eles consigam ser autónomos?] Mais autónomos, mais autónomos. (UH2, D5:429) Sabe porque é que acho? Nós tivemos aqui um... Quer dizer, começou a surgir não há muito tempo estes alunos para as áreas de Educação porque normalmente era para Gestão, Economia, Veterinária, Engenharia Agrícola, etc. (...) Então, isso para mim foi uma novidade começarem a querer investir em pessoas que são da área da Educação. E portanto isso faz todo o sentido, exatamente pelo que disse, os quadros das Universidades são quadros deficitários em pessoas com formação avançada e portanto eles não têm capacidade de desenvolver programas de doutoramento, programas de mestrado. [A longo prazo irão fazê-lo, mas ainda não.] A longo prazo irão fazê-lo, certamente, mas eu acho que não há condições nesse sentido. (UH2, D5:419)

Apesar de reconhecerem a importância dos projetos de cooperação estabelecidos entre os dois países, os estudantes apresentam algumas dúvidas relativamente à **sustentabilidade financeira** dos mesmos, tendo em conta o poder económico de Portugal, pequeno doador, e o facto de Timor viver, ainda, em grande medida, das ajudas externas:

(Pensa) É um investimento muito, muito, muito, muito elevado. [Por isso eu pergunto: - Acha que é uma medida sustentável?] Não há certeza. Porque isso depende de evolução, desenvolvimento económico. Se calhar nós queremos mas não há dinheiro para pagar. (UH1, E6:581) [Então acha que se houver verbas se vai prolongar no tempo? Que daqui a 10 anos ainda vamos receber estudantes timorenses em Portugal?] Acho que sim. [Acha que sim, que é uma medida que se vai manter?] Manter. Quer dizer, agora estamos numa situação que, mesmo querer, também tem, tem, tem responsabilidade. Mesmo que deixar também tem responsabilidade porque já investe bastante. [Claro.] Imagina dinheiro timorense, dinheiro de Timor. Quantos que investe só por causa do português, língua português? (UH1, E6:600)

É, é um grande investimento. Eu acho que... é sustentável. [Timor envia os estudantes com um objetivo? O objetivo é ter um retorno, ajudar a desenvolver o país? Portanto acha que sim, que Timor vai continuar?] Vai. (UH1, E8:642) Hum... Mas eu não sei muito bem mas para mim é melhor assim. Mas melhor prolongar, prolongar a cooperação, a cooperação com a Universidade em Portugal, não é só Évora. [Claro.] Outras também. (UH1, E8:662)

(Pensa) Talvez assim, talvez nós, os primeiros estudantes que agora estamos cá vão como indicadores, indicadores para decidir, os políticos, os dirigentes para decidir mandar mais ou não. [Vão servir como um modelo?] Sim. [Para os

políticos avaliarem se é uma medida que vale a pena ou não?] Sim. (UH1, E7:649)

Vai prolongar. [Acha que vai prolongar?] Sim, vai prolongar. Para sempre. Para sempre. [Acha que para sempre?] Para nós é para sempre porque é assim, temos que aprender, já temos a nova geração, temos que aplicar a língua portuguesa daqui a mais 5... Para sempre, para a nossa vida. (UH1, E1:685)

Não, parece que vai continuar, porque a minha observação até agora porque a língua, a língua portuguesa em Timor está baixa. Portanto sim, sim, vai continuar. (UH1, E2:594)

Ainda, ainda. Mais de 10 anos ainda receber porque essa relação sempre continua. [Portanto é importante que continuemos a receber?] Sim, sim. Continuar como o Brasil, os estudantes do Brasil sempre estudar aqui. [Sim, também.] Só que depois alguns vai para Austrália, para América ou vão para Japão. (UH1, E5:752)

No que se refere ao **futuro da cooperação institucional entre os dois países**, os docentes afirmaram que a medida de receber estudantes timorenses em Portugal terá tendência a diminuir, à medida que Timor se vai autonomizando e vai começando a oferecer formação de nível avançado (mestrados e doutoramentos). Os docentes consideram que, no futuro, estudar fora de Timor deixará de ser uma necessidade, com os estudantes a deixarem de “tirar um curso “imposto” para servir o país” (UH2, D2:342), para passarem a estudar fora por opção própria:

Mas eu pessoalmente não acredito, para dizer a verdade, que a vinda para as universidades portuguesas seja uma opção que se prolongue no tempo. [Acredita que vai ter tendência a diminuir ou até mesmo a desaparecer, esta medida?] Sim, sim. Porque se analisarmos o que acontece com os outros países, por exemplo no caso do Brasil, Angola, Moçambique, etc., a procura foi diminuindo ao longo do tempo. (...) Acredito que, por ora, haverá um acréscimo, portanto um incremento razoável. Mas haverá um ponto ótimo, provavelmente dentro de 10 anos, e a partir daí ser capaz de declinar a procura. E até acredito que se nós os formamos, se nós os qualificamos com o doutoramento, e se eles, após o regresso ao seu país, não contribuísssem para que a sua Universidade fosse mais qualificada na formação inicial e pós-graduada, então não fizemos nada cá. (UH2, D2:431) Há-de chegar esse dia em que eles dizem assim: - Não, não! Vou para Évora estudar porque li que é o *top ten* naquela área. Portanto, eu vou porque eu quero. [Por vontade própria.] Sim, porque eu quero. Não é porque a pessoa vem apenas para tirar um curso “imposto” para servir o país. Será por gosto e vocação individual... mas naturalmente será também para servir o país. [Será sempre.] Será sempre mas já com uma estratégia diferente. (UH2, D2:342)

Mas lá está, isto é um efeito, é um efeito bola de neve. (...) Eu não sei quantos anos, enfim, eu diria que isso está perfeitamente estudado e se sabe que daqui a 5, 10, 15, 20 anos atingiu-se aquele patamar mínimo para depois passar à fase de quem quiser ir vai, mas já não é financiado pelo Estado timorense. Ou é noutras condições. Eu diria que agora eles estão a construir a base. Quando a base estiver toda operacional passa-se a um patamar seguinte. (UH2, D4:428) Eu não vejo isto como uma coisa que vai durar a vida toda. Eu vejo isto como um esforço, um investimento que o Estado está a fazer. (...) É um investimento que vale a pena para Timor. Agora não é uma coisa, lá está, ou seja, haverá dois momentos, o momento em que o Estado timorense deverá incentivar a vinda e escolher Portugal pela questão da língua, ok, e porque o Ensino Superior e temos bons Centros de Investigação, bons investigadores (...). Não sei de quantos anos é que eles precisarão para formar a base e depois a partir de uma determinada altura aí ficará um bocadinho como é agora, o que se passa que é as pessoas podem escolher fazer o seu doutoramento lá em Timor ou vir fazer em Portugal ou ir a Espanha ou ir a outro sítio qualquer. No fundo como nós fazemos hoje. (UH2, D4:383)

O docente nº3 refere, mais uma vez, a estratégia de cooperação definida pelo Governo timorense, considerando que a manutenção dos acordos entre Timor e Portugal “depende do palco” e relembrando que existe atualmente uma corrente de doutorandos timorenses também na Austrália:

Receber depende da vontade do Governo timorense em mandar. [E acha que essa vontade se vai manter igual?] Não sei. Depende do palco. Do que se vê e do que não se vê. O que está por trás não sei. A minha dúvida é sempre essa, o que está por trás. Aquilo que eu não vejo. [Vai depender das necessidades de Timor...] Daqui a cinco anos a Universidade Nacional de Timor-Leste vai estar em condições de oferecer mestrados e doutoramentos. A maior parte dos mestrados e doutoramentos com formação de docentes timorenses. Portanto, a partir daí, evidentemente que as necessidades de financiamento exterior, bolsas para o exterior, parte do Governo de Timor-Leste vai-se reduzir significativamente. Isso é óbvio. (UH2, D3:379) Os estudantes timorenses já vêm pagos pelo Governo timorense, portanto é porque o Governo que mandá-los para cá. Ainda tem essa janela de oportunidade. Ainda existe essa janela de oportunidade, agora, não sei até quando. Não sei até quando. Há uma corrente... Diz-se que há uma corrente de pessoas formadas na Austrália, cujos primeiros doutorados estão a chegar portanto à UNTL, não é? Há uma corrente de pessoas formadas em Portugal cujos primeiros doutorados estão a começar a chegar agora. Só agora é que estão a chegar. Os da Austrália chegaram primeiro do que os formados em Portugal. (UH2, D3:310)

O segundo fator que pretendemos analisar nesta categoria relaciona-se com a **integração de Timor na CPLP** e a perspectiva que os estudantes têm desta integração, nomeadamente se consideram positivo que Timor faça parte de uma Comunidade lusófona, se aspiram a sentir-

se cidadãos do grupo da CPLP porque isso lhes proporciona um sentido de pertença e se consideram que essa pertença os projeta no mundo e os retira do isolamento da ilha. Os estudantes entrevistados reconheceram que a integração de Timor na CPLP é uma questão política e que, por isso, está dependente da visão de cada governante. Sete dos oito entrevistados afirmaram considerar vantajoso que Timor faça parte da CPLP, realçando o papel que esta Comunidade teve no processo de independência do país e no apoio à consolidação da língua portuguesa. Para além disso os estudantes consideram que é hoje vantajoso fazer parte deste grupo de países porque tal facilita as relações internacionais e a livre circulação de pessoas entre os países dos vários Estados-Membros:

Muito importante, muito importante em termos políticos, em termos de cultura, em termos de relações internacionais este é muito, muito importante para Timor. Porque Timor como metade de ilha, como aquele pequeno, pequeno... [Pequeno e longe.] Longe. Depois tem aquele grande, dois grandes e aquele ladrão da Indonésia estão lá. E depois milícias estão a ficar lá, no Timor Ocidental. [Acha que serve como uma segurança?] Muito, essa segurança. (UH1, E5:579)

Sim eu acho que é muito essencial. Timor faz parte porque agora a língua oficial é português e então o, o, o Timor tem de fazer parte da CPLP porque CPLP são países que falam o, o português e então tem que fazer uma boa cooperação para, para mais ajudar. [Exatamente.] Ajudar os timorenses, ajudar os povos porque em Timor nós não conseguimos aprender o português. Nós, nós conseguimos aprender aqui. (UH1, E8:473)

Sim, mas tal como os nossos políticos, eu não sei muito bem política, mas os nossos políticos, alguns deles não querem, não querem adaptar essa, essa cooperação, mas os outros querem porque já aprendiam, já aprendiam desde a ocupação, colonização portuguesa, conseguiram, vão tentar para manter essa, essa cooperação entre nós. (...) [Se não fizessem parte talvez se sentissem um pouco mais isolados?] Sim, isolados. (UH1, E1:442) Ok, Timor faz parte dessa CPLP. Muito, muito importante. [Porquê?] Porque assim temos relação, tal como eu posso ir à Guiné-Bissau, Moçambique, Brasil, tal como Portugal, porque já aprendi a falar português, não tenho, não tenho nada dificuldade, de ter medo a falar com gente, cara nova aqui. [Exatamente.] Então temos cooperação, boa cooperação, daqui para a frente temos que ter boa relação entre nós. (UH1, E1:432) [E a CPLP, acha que é uma medida positiva, fazerem parte?] Sim. [Não é neocolonialista?] Não. Já não. [Não se sente pressionados?] Já não. Porque assim, era colonização, mas agora já não. Agora somos amigos, somos irmãos, temos cooperação entre nós. [São um membro...] E não queremos, como se diz? Ter má relação entre nós. [Claro. Porque tem vantagens...] Podemos vir, tal como o nosso passaporte já conseguimos passar pela Europa. É isso que queremos, CPLP faz parte também. (UH1, E1:450)

[Considera que é uma medida positiva, fazer parte da CPLP?] É positiva, sim, positiva, sim. [Porque se não pertencessem...] Por exemplo, eh... A nossa... A

nossa fronteira, fronteira com a Austrália não é fácil para resolver, mas com a nossa política integrada, integrada com Portugal, com a CPLP... E depois, porque Portugal que influenciou a Europa, então a nossa problema é fácil para resolver. Muitos países, muitos países que fronteira... Alguns países que fronteira com Austrália, até agora ainda não, ainda não resolveram. Mas o nosso país já, já resolveu sobre a fronteira. (UH1, E2:428)

(Pensa) Acho que sim. (...) [Acha que Timor tira vantagem de pertencer?] Sim, tem vantagem, sobretudo língua português e também cultura, não é? Temos... eu, eu próprio, o meu ver é, vantagem de ser membro do CPLP, da CPLP é o Portugal, não é? Portugal é o centro, centro da Europa, é o centro do país da CPLP e quando entra num país da Europa é muito estratégico. E também português também. Outros países da CPLP, Timor-Leste também, centro para... Continente Ásia. Isso, politicamente, culturalmente, economicamente é importante. (UH1, E7:453)

Acho que há, há. Por isso mesmo decidir ser. [Um exemplo de uma vantagem?] Um exemplo assim, se quando alguma coisa, situação que precisa uma voto lá nas Nações Unidas temos amigos CPLP vai ser dar apoio, votos. [Exatamente. Timor já não vai estar tão sozinho porque faz parte desta Comunidade?] É isso que importância do nossa... comunidade. (UH1, E6:415)

Sim, sim. Porque timorense independência porque tem apoio PLP. Não há apoio não independência. [É verdade. A CPLP ajudou.] Ajuda, ajuda, cria uma coisa, independência. PLP nunca ajuda, nunca independência. (UH1, E4:481)

A estudante nº3 apresenta uma ideia diferente, considerando que, para além da questão linguística, a pertença à CPLP não traz grandes benefícios a Timor:

Para mim não é muito. (ri-se) [Não é muito importante?] Só por causa da língua, mas outra parte, localização geográfica e aspeto da economia para mim não é muito importante. [Acha que é importante porque têm o elo de ligação do português?] Para mim por causa da língua. Se quando vemos em outro aspeto, por exemplo economia e localização geográfica... Isto é muito... É um gasto! [Acha que tem mais desvantagens do que vantagens?] Desvantagens, porque assim, nós viemos aqui por causa da bolsa. Se vier sozinho ninguém tem possibilidade para pagar um filho a estudar. Se fosse em Ásia nós temos mais possibilidade. (UH1, E3:569) [Acha que não traz benefícios económicos a Timor?] Não! [Mas permite a circulação dos timorenses...] Como é que Timor pode vender um produto até aqui? É muito longe! Eu até, por exemplo, queria andar, passear, eu não escolho para vir cá, à CPLP. É longe! Gasta muito. (ri-se) (UH1, E3:574) Quando no futuro, para as gerações dos meus filhos, para eles acho que sentir mais integrado porque eles têm domínio na língua. Por exemplo, vai para um país da CPLP, eles podem trabalhar. [Exatamente.] Agora como nós aqui, qual o lugar que eu vou trabalhar com esta fraqueza? Só ir para restaurante. (...) [Pensa que a geração dos

seus filhos já se vai sentir mais integrada e já vão ter mais benefícios também?]
Mais seguro. (UH1, E3:579)

Tendo em conta o facto de Timor ser um país muito recente e de ter vivido duas ocupações – portuguesa e indonésia –, interessava-nos, igualmente recolher as opiniões dos estudantes relativamente à identidade do país, ou seja, **em que medida a pertença à CPLP e a escolha da língua portuguesa como língua oficial contribui para a formação de uma nova identidade nacional**. Os estudantes concordam com o facto da CPLP fazer parte da identidade de Timor, sendo um fator que lhes permite manter a sua independência face aos vizinhos, a Austrália e a Indonésia:

Para nós a CPLP faz parte da nossa identidade, tal como a religião. (UH1, E1:448)

Porque nós, nós vivemos, nós vivemos perto, perto da Austrália, perto da Indonésia ou da Ásia, mas a nossa identidade é diferente com eles. (UH1, E2:427)

Para mim a língua portuguesa é a nossa identidade. E ajuda muito. [É a identidade de Timor?] É a identidade de Timor. [E ajuda muito esta integração?] É, é isso mesmo. [E depois os acordos que estabelecem?] E depois a língua portuguesa também ajuda durante a ocupação indonésia, sempre ajuda. [Era a língua da resistência?] Era, era. (UH1, E8:483)

Exatamente. É uma identidade. (...) É uma identidade. Em termos de... geopolítica sim. Também é questão de identidade, também. [A questão não só da língua mas também dos apoios que recebe?] Apoios, sim. Candidato Secretário Geral... Costa? [Guterres?] Guterres. Se calhar Ramos-Horta também são iguais. Vai ser. (UH1, E6:423)

Tá certo. Timor Ocidental sempre chama Timor-Leste de português. [Consideram...] Diz: - Ali portugueses, ali portugueses! [Continuam a considerar?] Ali não é Indonésia ou não é Timor. (...) Essas pessoas têm medo, com a CPLP. Não mexem em Timor, mesmo que pequeno. Porque tem ali, organização grande. Tem Brasil, aquele mais grande, depois tem Portugal na Europa, então Indonésia fica, tem medo. (UH1, E5:588)

(Pensa) [Porque Timor é um país novo, muito recente que tem que formar uma nova identidade, uma identidade diferente da Indonésia, diferente da Austrália mas também diferente de Portugal. Acha que a CPLP ajuda a criar uma nova identidade?] Acho que sim mas depende também da política. [Dependo dos dirigentes?] Dirigentes. (UH1, E7:468)

[Se não fosse a língua portuguesa acha que conseguiam manter a independência? Se não tivesse língua portuguesa como língua oficial, por exemplo se fosse o

inglês, acha que Timor seria independente?] Nunca acontece. [Era mais complicado?] Complicado. Nunca acontece. (UH1, E4:486)

Por fim, analisamos em que medida a cooperação entre os dois países e o facto de estes docentes do Ensino Superior timorense poderem receber formação avançada em Portugal poderá ter impacto no **desenvolvimento futuro de Timor-Leste**. Quando questionados sobre o seu papel uma vez regressados a Timor (com regresso obrigatório, de acordo com as informações prestadas) e sobre a importância da formação recebida para o país, todos os estudantes revelaram que consideram muito importante a formação recebida em Portugal. Os oito estudantes entrevistados afirmaram que pretendem regressar a Timor e aplicar o que aprenderam em Portugal, contribuindo para consolidar o sistema de Ensino Superior timorense, uma vez que é essa a sua área de ação:

A minha expectativa é, eu queria desenvolver o país, especialmente da área da educação. (UH1, E8:182) Eu acho que o meu curso ajuda muito. Um dia, importante ajudar os professores. Se quer o melhor do país tem de ser ver primeiro na área da educação. O meu curso ajuda muito, ajuda muito. E um dia, um dia vai, eu também vou ajudar os outros professores e também os alunos para ser, ser bom, ser bom no seu desempenho. (UH1, E8:797)

Tem muito impacto. [É muito importante a vossa formação?] Porque lá nós vamos aplicar o que é que aprendemos aqui. (UH1, E3:797) Hoje, como eu disse, o que eu aprendi aqui vai para a Universidade, vou ensinar, mas não é só isso, também para a comunidade. Como juntar num grupo no Ministério, juntar num grupo de pesquisa porque como docente pode concorrer para fazer pesquisa em qualquer lado. (UH1, E3:954) Agora o Governo está a mudar a bolsa para quê? Formar formadores. Não é formação para estudantes, como antes vem muitas pessoas não. Porque menos sucesso. Há muitos que acabou e foi para Inglaterra. (ri-se) E não volta para Timor. (UH1, E3:812)

Duas coisas, duas coisas que vão acontecer... Pessoal, conhecimento pessoal ou benefício que recebe ou obteve cá e depois de regressar a Timor e vão influenciar a Instituição. Talvez depois de aplicar o nosso, nosso conhecimento, talvez vamos ver o impacto, o impacto ou benefício, benefício institucionalmente através de... através do estudo, investigação e dar aula. (...) [Portanto, não só uma perspetiva individual, de desenvolvimento, tenho o doutoramento, vou trabalhar na minha Universidade, mas também ajudar o país?] Sim. (UH1, E7:783)

O que é que Timor ganha? O que é que eu, eu, eu ganho aqui, eu ganho aqui eu vou, vou aplicar, vou aplicar o contributo para o meu país. [E acha que o facto de a UNTL formar professores em Portugal e no Brasil também vai ajudar a própria Instituição a ganhar mais mérito?] Sim, ganhar mais mérito. [Porque os professores deixam de ser só licenciados e passa a ter um corpo docente mais qualificado?] Mais qualificado, sim. [Acha que isso é importante?] É mais importante. (UH1, E2:723) [Portanto sente que estes projetos contribuem para a

vossa formação e depois vão contribuir, vai haver um retorno quando regressarem a Timor?]) Sim, um retorno. Sim, claro. (UH1, E2:672)

[Sim, a sua experiência? Como é que pode ajudar a desenvolver Timor?]) Primeiro na área da educação como... tou cá, tenho uma compromisso para ensinar na Universidade como professor. (UH1, E6:714) Sim, com certeza. (...) Quer dizer este investimento não é, só raramente, não é para só o Departamento mas uma investimento de Timor. Quando regressa a Timor qualquer que precisa a nossa contribuição, mesmo na Departamento, mesmo noutra Universidade vai intervém. Sabes que tem muitos limites, questão de recursos profissionais. (UH1, E6:609)

Para nós é uma boa medida, tal como assim, podemos investir aqui os recursos humanos. Um dia voltaremos já conseguimos praticar bem, a falar lá, trabalhar lá. [Para nós timorenses ou para nós Timor? Acha que é uma boa medida em termos pessoais ou mesmo para o país?]) Para o país também. Além de pessoal mas também para Timor. [Porquê?]) Porque é assim, para nós Timor é investimento dos recursos humanos e conseguimos divulgar essa informação, tal como aprendemos aqui ciência, nova ciência e tecnologia aqui, conseguimos aplicar lá. Vamos conseguir aplicar lá. (UH1, E1:664) Com certeza. O que é que aprendi aqui, daqui a 1, 2 anos eu vou contribuir para Timor, tal como motivar os alunos, dedicar os alunos, incentivar os criadores, partilhar experiências para eles (...) [Portanto, vai contribuir dentro da sua área?]) Sim. (...) Vou tentar fazer só um projeto e vou colaborar. [Pouco a pouco.] Vou colaborar com os empresários. (UH1, E1:876)

Já trabalhei muito, já ajudei muito o Ministério, Ministério da Agricultura. Ajudei muito. Eu já faz muitas pesquisas do Ministério e depois indica-me para treinar essas técnicas do Ministério. [Portanto, não pretende só levar os seus conhecimentos e a sua experiência para a UNTL mas também para o Ministério?]) Os municípios, tudo, tudo. (UH1, E5:929)

[Em que medida? Como?]) Só ajuda para Timor só Faculdade. [Através da Faculdade?]) Através da Faculdade ou qualquer uma coisa só para Universidade dá individual (indistinto) privado. [Não percebi, peço desculpa.] Universidade privada. (UH1, E4:852)

Tendo como base a ideia de que “quanto maior o nível de formação maior o desenvolvimento” de um país (UH2, D3:412), questionámos os docentes sobre o **possível contributo que estes estudantes, com uma formação de nível superior, poderão dar ao seu país**. Esta questão reveste-se da máxima importância uma vez que, através da atribuição de bolsas de estudo, é grande o investimento feito pelo Governo timorense na formação destes estudantes. É natural assumir que o Governo perspetiva uma retribuição do investimento feito na formação dos docentes do Ensino Superior, nomeadamente através do trabalho destes nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, aspeto referido pelo docente nº4:

Se o Estado timorense, angolano, moçambicano, qualquer que seja, está a pagar a formação das pessoas é expectável que eles voltem ao seu país para retribuir o investimento que o Estado fez. (UH2, D4:291)

Assumindo tratar-se de uma questão complexa, os docentes entrevistados afirmaram que estes estudantes manifestam uma grande vontade de contribuir para o desenvolvimento de Timor, afirmando que estes possuem um grande “sentido de Pátria” (UH2, D1:222):

Isso é uma questão muito, muito... delicada porque, evidentemente, em sentido lato sim. Genericamente sim. Vai contribuir sim, todos os estudos comprovam, quanto maior o nível de formação maior o desenvolvimento, sim, é verdade. (UH2, D3:412)

Ela genuinamente quer contribuir para o desenvolvimento de Timor quando concluir aqui a sua formação. (UH2, D4:411)

A pessoa vem, tira o curso e é para servir o país. Naturalmente é para servir o país. (UH2, D2:344) Todos os que eu contactei sim, querem, querem regressar. Regressar e contribuir. (UH2, D2:452)

Eles têm Timor no coração a toda a hora. (UH2, D1:256) Amor à Pátria. Que queiram contribuir para o desenvolvimento do país. (UH2, D1:284) Eu acho que eles têm ainda muito o sentido de Pátria, porque eles querem ajudar o país. [Sim, sim.] Dá-me a sensação que sim porque eles falam nisto. E eu acho que eles têm, agora vão ter que me perdoar, eles sabem que eu gosto deles, vaidade, eu já tenho um doutoramento. (...) Porque eu sou doutorado! (UH2, D1:222)

Mas sobretudo, sobretudo eles querem, querem dar o retorno. Isso é uma coisa que eu tenho encontrado. Querem, a partir desta formação, contribuir para melhorar. (...) De alguma maneira, alguns aspetos, enfim, sociais ou culturais, seja do que for, em Timor. (UH2, D5:439)

Dado o “sentido de Pátria” citado pelos docentes e o facto de estes considerarem que os seus orientados pretendem contribuir para o desenvolvimento de Timor, solicitámos que nos dessem exemplos de como consideram que estes o podem fazer. Os docentes explicaram-nos que estes estudantes, inseridos em IES de Timor, poderão aplicar o *know-how* obtido em Portugal nos seus locais de trabalho, quer ao nível da docência quer ao nível da investigação, vertente ainda bastante limitada em Timor:

Estou a assumir que eles vêm, nuns 3, 4, mais ou menos dentro daquele prazo que vão voltar e portanto a partir do momento em que voltem com a formação, tendo conseguido o grau, voltem a Timor e comecem ou retomem a sua atividade profissional lá na Academia eu diria que sim, vão contribuir para o desenvolvimento do país e do sistema de ensino do país. (UH2, D4:426)

Têm uma vontade de aprendizagem, de aprendizagem de novidades, por assim dizer, de novidades que possam, retornando a Timor, transmitir aos outros. (UH2, D2:155) Agora também vêm com uma motivação pessoal de satisfazer a necessidade de recursos humanos para o desenvolvimento. (UH2, D2:346) A expectativa é o cumprimento do calendário do doutoramento e regressarem graduados. E contribuir, com a sua formação contribuir, para, nesse caso para as Universidades lá. Ter outro nível, outro nível de capacitação científica numa Universidade. Seja no ensino seja na investigação. É preciso separarmos essas duas questões, não é? Portanto, melhorar a prática dos docentes na UNTL é essencialmente a nível de docência. [Sim, a investigação é muito limitada ainda.] É limitada mas não quer dizer que não tenham interesse. (UH2, D2:149)

Quando eles levam daqui conhecimento, os alunos levam daqui um *know-how*, uma forma de... em termos, por exemplo, na área de Gestão, em termos empresariais podem levar daqui ideias para constituir, portanto, novas formas de negócio, formas mais eficientes daquilo que já lá têm. (...) Portanto, o ir daqui com um conjunto de ferramentas que, com apoios lá, sejam financeiros sejam de equipas, etc., podem-se começar a implementar medidas para desenvolvimento. Aliás, o conhecimento é a base. (UH2, D1:588)

Vêm à procura de formação de facto avançada e estou convicto, sobretudo com esta moça, a B., que é inequívoca a vontade em contribuir para o país dela, para a Instituição onde ela está. Eu acho que eles trazem isso, essa grande vontade, enfim, de transformar ou de contribuir para a transformação do seu país do ponto de vista científico, do ponto de vista das aportações que isso pode trazer para, enfim, para a vivência das pessoas em Timor. (UH2, D5:139)

O docente nº2 destaca ainda a ideia de que a formação obtida em Portugal irá, no futuro, permitir às IES timorenses “oferecer uma capacidade formativa musculada (...) uma oferta formativa com bastante rigor na ciência e na investigação” (UH2, D2:433). Este docente considera que, no futuro, caberá aos docentes com formação de nível mais avançado assegurar a abertura de cursos ao nível do mestrado e do doutoramento em Timor:

Tenho de acreditar que os alunos, que formámos nestes últimos 10 anos e que iremos formar nos próximos 10, sejam suficientes para oferecer uma capacidade formativa musculada para a UNTL para induzir uma oferta formativa com bastante rigor na ciência e na investigação. Senão não acredito no que estou a fazer aqui. Portanto, é a convicção que eu tenho. Ninguém me diz que se aplica para Timor o raciocínio de necessidades em relação aos outros países da CPLP. Portanto, por ora, nós contribuímos. (UH2, D2:433)

5.10.8.1 EM SÍNTESE

Na categoria 6, correspondente ao **período pós-migratório**, analisámos a dimensão social, pública e política da experiência dos estudantes timorenses em Portugal, centrando-nos muito particularmente na **correspondência desta modalidade de ajuda com as**

necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e na sua contribuição para o desenvolvimento do país.

Tendo em conta a forte cooperação que Timor-Leste tem estabelecido com Portugal, desde o ano 2000, auscultámos a perspetiva dos estudantes entrevistados relativamente à **cooperação entre os dois países**, averiguando se consideram que esta contribui para o desenvolvimento de Timor ou se estes a consideram uma tentativa de neocolonização por parte de Portugal. Os estudantes apresentaram uma visão positiva da **cooperação atual entre os dois países**, considerando que esta é hoje marcada pela igualdade e pela partilha de responsabilidades, sobretudo quando comparada com o colonialismo do passado. Os estudantes descreveram os dois países como sendo hoje amigos e irmãos, relembrando o importante papel de Portugal no processo de independência de Timor, no desenvolvimento da língua portuguesa nesse país e, particularmente, no desenvolvimento do Ensino Superior. Os estudantes consideram que atualmente é Timor que está encarregue das principais decisões relativamente aos acordos que estabelece com os diferentes países, tendo sido Timor a selecionar os docentes que queria enviar para Portugal e a atribuir-lhes as bolsas de estudo, com verbas do *Fundo de Desenvolvimento do Capital Humano*, as quais referimos anteriormente. Ao analisar a perspetiva dos docentes relativamente à **cooperação atualmente estabelecida entre Timor e Portugal** verificámos que, de uma forma geral, os docentes consideram que a cooperação entre os dois países é hoje marcada por interesses mútuos e pela partilha de responsabilidades, com Timor a apresentar uma estratégia de cooperação bem definida, nomeadamente ao nível da lusofonia. Apesar disso, a docente nº1 considera que o apoio prestado por Portugal tem ficado aquém do que seria expectável, o docente nº5 define-a como “uma relação de distância, de alguma frieza” (UH2, D5:326), reconhecendo, contudo, que o distanciamento pode ser sinónimo de uma maior autonomia da parte de Timor e o docente nº3 critica a atuação de Portugal no passado, classificando-a como “muito benevolente”, quando comparada com a atuação australiana (UH2, D3:297).

Num segundo momento analisámos a opinião dos estudantes sobre **os acordos estabelecidos especificamente entre as Instituições de Ensino Superior dos dois países**, acordos que lhes permitem frequentar cursos de mestrado e de doutoramento em Portugal, tendo sido possível verificar que os estudantes consideram esses acordos muito importantes para a capacitação de quadros superiores de Timor, quer ao nível da ciência quer da língua portuguesa. Também neste ponto as ideias apresentadas pelos docentes coincidem com as ideias dos estudantes. Os docentes reconhecem a **importância dos acordos de cooperação estabelecidos entre Instituições de Ensino Superior timorenses e portuguesas**, referindo que ambas recolhem benefícios destes acordos: ao acolher estudantes estrangeiros Portugal exporta o seu *know-how* científico e linguístico e os cidadãos timorenses acedem a formação de nível superior que o seu país de origem não possui ainda condições para oferecer. Apesar do reconhecimento da importância deste modelo de capacitação institucional, o docente nº4 considera que não existe uma verdadeira partilha nos acordos entre as Instituições de Ensino Superior timorenses e portuguesas, classificando-os como uma “prestação de serviço” em que a IES timorense solicita e a IES portuguesa fornece a formação desejada. Também o docente nº3 levanta algumas dúvidas relativamente a esta modalidade de ajuda, considerando que para

as Instituições de Ensino Superior portuguesas é positivo receber estudantes estrangeiros, duvidando, contudo, da estratégia de cooperação definida por Timor.

Especificamente no que se refere à **importância destes acordos na formação e qualificação dos docentes timorenses do Ensino Superior**, essencial para que as Instituições de Ensino Superior deste país possuam um corpo docente mais qualificado, os docentes consideram que o apoio prestado por Portugal é fundamental uma vez que “os quadros das Universidades são quadros deficitários em pessoas com formação avançada e portanto eles não têm capacidade de desenvolver programas de doutoramento [nem] programas de mestrado” (UH2, D5:420), referindo o facto de Timor estar a seguir o mesmo modelo de formação de nível avançado no estrangeiro que Portugal tomou nos anos 80. Os docentes confirmam a importância desta ajuda ao permitir aos estudantes timorenses a obtenção de conhecimentos, competências, boas práticas e ferramentas necessárias para lecionar em Timor.

Apesar de ambos os grupos de entrevistados reconhecerem a **importância da cooperação institucional entre os dois países**, ambos manifestam algumas reservas relativamente ao futuro da mesma. Os estudantes apresentam algumas dúvidas relativamente à **sustentabilidade financeira** destes acordos, tendo em conta o reduzido poder económico de Portugal e o facto de Timor se apoiar ainda muito nas ajudas externas. Os docentes, por sua vez, consideram que a medida de receber estudantes timorenses em Portugal terá tendência a diminuir, à medida que Timor se vai autonomizando e vai começando a oferecer formação de nível avançado (mestrados e doutoramentos). Para além disso, os docentes consideram que, ao contrário do que sucede neste momento, em que os estudantes timorenses são enviados para Portugal pelo Governo, por necessidade, “para servir o país” (UH2, D2:342), no futuro poderão vir, mas já por vontade própria. Um outro elemento de destaque mencionado pelos docentes é o facto de não ser apenas em Portugal que se encontram vários doutorandos timorenses (também na Austrália os podemos encontrar), razão pela qual Portugal poderá não ser o país de eleição do Governo timorense no futuro.

Sendo Timor a única ex-colónia portuguesa situada no Continente Asiático, tendo em conta a pequena dimensão do país, o seu reduzido poder económico e o facto dos dois vizinhos mais imediatos serem duas grandes potências (Indonésia e Austrália), considerámos pertinente analisar também o ponto de vista dos estudantes relativamente à **integração de Timor na CPLP**, atestando em que medida se sentem integrados nesta Comunidade, quais consideram ser os aspetos positivos e negativos dessa integração e em que medida a pertença à CPLP e a escolha da língua portuguesa como língua oficial contribui para a formação de uma nova identidade nacional. Quando questionados sobre a **integração de Timor na CPLP** e o seu potencial papel na consolidação da identidade nacional do país os estudantes manifestaram alguma dificuldade em responder, dificuldade que pensamos poder estar relacionada com o facto da CPLP não ser um tema muito familiar e também com o juízo de valor exigido pelas questões colocadas.

Ainda assim, os estudantes entrevistados reconheceram que a integração de Timor na CPLP é uma questão política e que, por isso, está dependente da visão de cada governante. Sete dos oito entrevistados consideram vantajoso que Timor faça parte da CPLP, realçando o

papel que esta Comunidade teve no processo de independência do país, no apoio à consolidação da língua portuguesa, no estabelecimento de relações internacionais e na livre circulação de pessoas entre os países dos vários Estados-Membros. Os estudantes concordam com o facto da CPLP fazer parte da identidade de Timor, sendo um fator que lhes permite manter a sua independência face aos vizinhos, Austrália e Indonésia. Apenas a estudante nº3 considera que a pertença à CPLP não traz grandes benefícios a Timor, para além da promoção da língua portuguesa.

Uma vez analisada a dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante (ver categoria 5), analisámos também a dimensão social e pública, averiguando em que medida a cooperação entre os dois países e o facto de estes docentes do Ensino Superior timorense receberem formação avançada em Portugal poderá ter **impacto no desenvolvimento futuro de Timor-Leste**. Todos os estudantes afirmaram que pretendem regressar a Timor assim que concluírem a sua formação, (regresso este efetivamente obrigatório, de acordo com as informações disponibilizadas), retribuindo o investimento que o país fez neles através da concessão das bolsas de estudo. Os oito estudantes entrevistados consideram muito importante a formação recebida em Portugal, mas também o retorno ao país de origem, no qual pretendem aplicar o que aprenderam em Portugal, contribuindo para consolidar o sistema de Ensino Superior timorense. Assumindo tratar-se de uma questão complexa, também os docentes consideram que estes estudantes, possuidores de um nível de formação ainda pouco comum em Timor, regressarão a Timor uma vez concluída a sua formação, **retribuindo o investimento feito pelo Governo na sua formação**. Os docentes consideram que estes estudantes poderão vir a desempenhar um importante papel em Timor, ao nível do Ensino Superior público, do Ensino Superior privado (onde alguns estudantes admitem lecionar quando regressarem a Timor) ou ao nível da investigação. Os docentes afirmaram que estes estudantes manifestam uma grande vontade de contribuir para o desenvolvimento de Timor, aplicando os conhecimentos obtidos em Portugal nos seus locais de trabalho, quer ao nível da docência quer ao nível da investigação, vertente ainda bastante limitada em Timor. Os docentes consideram que estes estudantes possuem um grande “sentido de Pátria” (UH2, D1:222) e que, em última instância, no futuro, caberá a estes estudantes, com formação de nível mais avançado, assegurar a abertura de cursos de mestrado e de doutoramento em Timor, permitindo alargar a oferta formativa de cada Instituição, permitindo às Instituições de Ensino Superior timorenses “oferecer uma capacidade formativa musculada (...) uma oferta formativa com bastante rigor na ciência e na investigação” (UH2, D2:433).

5.10.9 CATEGORIA 7 – PLANOS PROFISSIONAIS FUTUROS

Por fim, ao definir a categoria 7¹⁴⁸ pretendemos analisar aspetos relacionados com o **período pós-migratório**, registar os planos profissionais futuros dos estudantes entrevistados, assim como a avaliação que estes fazem da experiência formativa em Portugal e as sugestões

¹⁴⁸ A categoria 7 inclui 3 códigos para os estudantes – Planos profissionais futuros; Avaliação geral da experiência formativa em Portugal e Sugestões apresentadas e 3 códigos para os docentes – Planos profissionais futuros dos estudantes; Avaliação geral destes projetos de cooperação e Sugestões apresentadas.

que apresentam para que estes projetos de mobilidade possam funcionar de forma mais eficiente. As mesmas questões são colocadas aos docentes da Universidade de Évora, de forma a dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

ESTUDANTES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apurar quais são as suas aspirações e perspetivas profissionais de futuro; 2. Apurar como é que avaliam a experiência formativa em Portugal até ao momento; 3. Registrar sugestões para que estes projetos possam funcionar de forma mais eficaz.
DOCENTES	<p>Recolher as opiniões dos docentes relativamente a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Às aspirações e perspetivas profissionais futuras destes estudantes; 2. À avaliação que fazem desta modalidade de ajuda; 3. A propostas de recomendações para o futuro.

No que diz respeito aos **planos profissionais futuros**, pretendemos verificar se os estudantes pretendem continuar em Portugal, regressar ao seu país de origem ou, eventualmente, partir para um terceiro país, com o intuito de continuar a sua trajetória académica ou de ingressar num novo mercado de trabalho. Todos os estudantes entrevistados afirmaram pretender regressar a Timor, ao mesmo posto de trabalho que ocupavam antes de vir para Portugal, continuando a desempenhar a sua função de docentes do Ensino Superior:

Depois de acabar o meu curso queria voltar ao meu país, para trabalhar. (UH1, E1:187) [Portanto, antecipa voltar a ensinar na UNTL, ao nível do Ensino Superior?] Sim, sim. (UH1, E1:724) Eu aprendi aqui a zootecnia, vou tentar dar aula de zootecnia. [Muito bem.] Vou, como se diz? Fazer um balanço do currículo aqui. [Claro.] Para que eu possa voltar e dar aula de zootecnia. [Exatamente. Que é aquela que considera que está mais à vontade?] À vontade e depois mais importante para mim. (UH1, E1:727) Eu só vou ter só o meu trabalho, eu vou apoiar também os criadores, para facilitar eles, formar eles, ter um bom conhecimento. [Claro, mas por exemplo, com a licenciatura estava num nível e possivelmente com o mestrado, daqui a algum tempo consegue subir?] Sim, sim. [Acaba por ser bom profissionalmente?] Porque é assim, a nossa missão, eles tem uma oportunidade, temos que voltar. Acabámos o nosso curso de mestrado aqui, temos que voltar, trabalhar 2 ou 3 anos é que vamos subir de nível. (UH1, E1:867)

[Quando regressar vai continuar a ensinar no Ensino Superior?] Sim, sim, sim, vou continuar. (UH1, E2:612) Sim, quando terminar os estudos sim, regresso à UNTL. (UH1, E2:709) Ao mesmo, eu penso que ao mesmo posto. [Na UNTL é professor... Tem um título? É professor assistente, professor convidado?] Naquele tempo estou no, no título, no título... (...) Igual com auxiliar. Sénior. Porque na UNTL sénior é mais, mais alto. [Professor sénior?] Professor sénior é

mais alto. [Pelo tempo de serviço também? Muito bem.] Sim, pelo tempo, pelo tempo de serviço. (UH1, E2:712)

[É professora de língua portuguesa? É essa a sua formação de base?] Sim, mas quando voltar eu ser supervisora. [É esse o seu objetivo?] Sim. (UH1, E8:233) [Vai continuar a ensinar as mesmas disciplinas?] Não, eu acho que depois de terminar o curso eu, eu queria mais específica na área. Também o Instituto tem um curso de Supervisão Pedagógica. E eu queria... [Tem um curso para os estudantes?] Para os estudantes e eu queria ensinar nesta parte. E também pedagógica. [Porque é agora a sua formação específica?] Isso. (UH1, E8:687) [E o seu objetivo e o do Instituto é começar a avaliar também os docentes?] Os docentes. (UH1, E8:757)

Sim. Isso já tinha no contrato. (UH1, E6:617) As mesmas, Ciências Políticas. [Em principio vai continuar a dar as mesmas disciplinas?] Sim. (UH1, E6:626)

Depois de acabar o nosso estudo talvez ainda temos desenvolver uma rede, partilhar quando nós temos programa, pesquisa, publicação, desenvolvemos artigos juntos, não é? Talvez isso, oportunidade para o futuro. [Para partilhar?] Para partilhar. (UH1, E7:188)

O estudante nº4 referiu o facto de neste momento ainda haver docentes com o nível de licenciatura a ensinar nas IES timorenses mas ser cada vez mais exigido o nível de mestrado:

Só estatística. [Vai ficar na estatística?] Estatística, sim. (UH1, E4:730) [Acha que com o mestrado, daqui a algum tempo vai conseguir subir de posição, no seu Departamento?] Pode ser, pode ser mas tem que luta, tem que leva tempo. (...) Primeiro aqui, segundo ou terceiro está aqui. (gesto de ir subindo) (...) [A licenciatura é o mínimo não é? Tem que ter licenciatura para ensinar na UNTL?] Mínimo. Mas Timor... Aqui parece maioria já terminou mestrado. Licenciatura não pode ser. Ensino e licenciatura. Tem que tirar o mestrado. (UH1, E4:840)

A estudante nº3 referiu também um aspeto importante, o facto de quando regressar à UNTL ter que assegurar as disciplinas dos colegas que sairão de Timor para prosseguir os seus estudos, em Portugal ou noutros países:

Nós temos um problema é que o número dos professores. Quando continuar o estudo, trocar. Por exemplo, agora estamos aqui quatro pessoas. Quando chegar lá os outros tem que vir cá. [Então vão passar a dar as disciplinas dos outros, por uma questão de necessidade?] Sim, isso. (UH1, E3:836)

Para além de trabalhar na UNTL, alguns estudantes pretendem voltar a colaborar com o Ministério da Educação e com o Ministério da Agricultura, realizando investigação dentro da sua área de trabalho:

Também para a comunidade. Como juntar num grupo no Ministério, juntar num grupo de pesquisa porque como docente pode concorrer para fazer pesquisa em qualquer lado. Qualquer Ministério é que fornece, oferece vaga para fazer pesquisa e nós podemos. [Portanto o seu objetivo é partilhar com os estudantes?] Sim. [Com os outros professores, com os Ministérios?] Sim. **(UH1, E3:954)**

E eu tenho recomendações na minha tese para o Ministério da Agricultura. [Exatamente. Portanto, está a aproveitar a sua investigação para aplicar em Timor?] Sim, sim. E já comuniquei com o Ministério. No mês Fevereiro e Março estive lá. [Porque já lá trabalhou?] Sim, falou o que é que recomenda? Vocês recomenda para mim e depois eu vou escrever e depois quando leva cá o que é que vai... os pontos principais para implementar em Timor. **(UH1, E5:918)**

O estudante nº7 refere que já foi contactado por algumas Universidades privadas de Timor, que lhe ofereceram uma posição. O estudante pretende acumular funções na Universidade pública e em algumas Universidades privadas:

Algumas Universidades privadas lá já contactou, quando acabar o estudo trabalha lá. [Já houve Universidades privadas que o contactaram?] É. [E interessa-lhe? Interessa-lhe ir para as Universidades privadas?] Sim, para quando para fazer aula mestrado não poder. [Mas sem deixar a UNTL?] Sim, sim. [Vai acumular?] Sim, sim, sim. [Muito bem. Mais uma oportunidade.] É isso. **(UH1, E7:680)**

O estudante nº5 enfatiza a importância de regressar a Timor e ensinar em língua portuguesa, aplicando os conhecimentos obtidos em Portugal:

Em primeiro lugar o português. [A língua.] Nós é que aqui enfrentamos língua portuguesa, curso de língua portuguesa ou aula de língua portuguesa, voltam lá, eu também já indicou alguns colegas que vocês vai também ensinar o português. (...) Começa a aprender, depois entramos nas sala de aulas, depois começa um pouco um pouco. **(UH1, E5:761)** Obrigatoriamente quando abrir mestrado em qualquer curso, só em português. Não pode ser outro. Com língua português. **(UH1, E5:805)**

O estudante nº5 refere ainda a importância de obter formação de nível avançado para que seja possível passar a oferecer mais cursos, para além de licenciaturas, em Timor, dando como exemplo a Faculdade de Agricultura da UNTL:

Sim, sim, tá certo. Sentimos que depois não só licenciatura, nós vamos abrir mestrado. A Faculdade de Agricultura... [Querem expandir?] Sim, já está pronto para abrir... mestrado porque na UNTL os mais grau académico todas Faculdades, Agricultura. Já tem mais doutoramento e mestrado. Já pouco ali... [Os professores? O quadro docente?] Sim, os professores. [A maior parte já tem mestrado?] Mestrado e doutoramento. **(UH1, E5:795)** Depois vamos abrir programas... [Portanto aquilo que está a aprender aqui já pensa em aplicar depois

para abrir um novo mestrado, para formar as disciplinas...] Sim, sim. (UH1, E5:803)

Quando questionámos os docentes sobre os **planos profissionais futuros dos estudantes** que orientam, estes afirmaram que os estudantes pretendem regressar a Timor, utilizando a formação recebida em Portugal para contribuir para o seu país, assim como para ascender profissionalmente e para obter melhores condições, tanto a nível social como financeiro:

No caso da B., por exemplo, parece-me que ela genuinamente quer concluir o doutoramento, quer voltar para Timor-Leste e trabalhar na área do Ensino ligado ao Empreendedorismo. Portanto ela genuinamente quer contribuir para o desenvolvimento de Timor quando concluir aqui a sua formação. (UH2, D4:411)

[Vai regressar a Timor?] Bom, isso sim, todos. Não só pela obrigatoriedade da sua bolsa, não é? Agora se tem um contrato de permanência, vinculativo por x anos não sei. Agora, todos os que eu contactei sim, querem, querem regressar. Regressar e contribuir. (UH2, D2:452)

[Pretende regressar ao mesmo posto?] Eu acho que subir. Eu penso que sim. Dá-me a sensação que eles têm muito a vontade de subir, ascender, em termos sociais e financeiros. A nível, portanto, de subir na carreira. Melhores condições de vida. (UH2, D1:581)

[Sabe se pretendem regressar a Timor?] Não, estes que eu tenho conhecimento evidentemente é regressar a Timor. Portanto, já estão numa situação em que a carreira já está assegurada. O doutoramento, a carreira, atinge o topo da carreira, depois a exigência de topo é fazer o doutoramento, o mestrado é só um passo intermédio, apesar de a UNTL permitir que os docentes permaneçam somente com o mestrado. [E mesmo com licenciatura...] É, por uma questão histórica. Eles... (...) Há um sentimento de solidariedade relativamente a todas estas pessoas que deram o seu contributo e as pessoas no fundo reconhecem isso. Há esse sentimento ou essa dificuldade em pôr as pessoas na rua ou transferir as pessoas para outro tipo de serviço. (UH2, D3:403)

O docente nº4 apresenta a mesma ideia que o estudante nº7, afirmando que a docência numa Universidade Privada pode vir a ser uma das opções destes estudantes, descrevendo-os como “ativos altamente apetecíveis pelas privadas”:

Imagino que estas pessoas que façam aqui a formação e que fiquem a tempo inteiro na Universidade em Timor, na Universidade pública em Timor, sejam ativos altamente apetecíveis pelas privadas. Não há, imagino que os países que estão à volta e que vêm que a educação é um negócio, que lhes queiram pagar, depende depois das condições que a Universidade vai permitir ou não. (UH2, D4:428)

Em seguida solicitámos aos estudantes que **avaliassem a experiência formativa em Portugal**, descrevendo o que consideram ser os aspetos mais positivos e as limitações com que se depararam. Como **pontos positivos** os estudantes apontaram o contacto com a língua portuguesa, a aquisição/aprofundamento de conhecimentos científicos, passíveis de ser utilizados mais tarde em Timor e o bom ambiente de ensino e de aprendizagem:

Primeiro... Projeto positivo é que aprender a falar português. Ter um bom conhecimento na área específica, tal como matemática, física, qualquer coisa que a Universidade tem. Podemos agora também, essa experiência para lá, conseguimos adaptar, conseguimos partilhar aos amigos. (UH1, E1:807)

Positiva. Eu penso assim, brincam muito aqui. [É um bom ambiente?] Bom ambiente e naquele momento diz assim: - Chegámos cá, só 3 anos voltamos. Mas depois aqui adaptam, diz assim, os meus colegas também diz assim: - Porque é que volta imediato para Timor? [Pois.] Viemos aqui ainda, se dá 4 anos vamos 4, se dá 5 vamos 5. Eu também penso assim. (UH1, E5:856)

Os estudantes nº2 e 8 consideram que estes projetos ajudam a consolidar a sua formação docente, ajudando a colmatar as dificuldades sentidas quando lecionam em Timor:

Projeto de bom, penso que projeto é mais bom, Governo Timor, Governo Timor tem cooperação ou acordo com Governo Portugal e com a Universidade para os professores porque, porque nós sabemos, nós sabemos a nossa, nós sabemos a nossa... dificuldade. E aqui para os professores acompanha, acompanha os timorenses que estão a estudar aqui. [Portanto sente que estes projetos contribuem para a vossa formação e depois vão contribuir, vai haver um retorno quando regressarem a Timor?] Sim, um retorno. Sim, claro. (UH1, E2:671)

Os projetos aqui ajudam os docentes. [De Timor?] De Timor. Porque nós temos dificuldades sobre uma avaliação do desempenho docente. É uma dificuldade, como é que avalia o professor. [Os professores em Timor já são avaliados?] Uhum... Sim, já são. [São avaliados. Quem é que avalia neste momento?] Uma Instituição da ANAAA. [Ah, sim, sim. Exatamente. Que tem inspetores?] Inspetores para fazer uma avaliação, mas a avaliação institucional. [Não aos docentes, não às aulas, mas à organização dos cursos, é isso?] É isso. [Muito bem. E o seu objetivo e o do Instituto é começar a avaliar também os docentes?] Os docentes. (UH1, E8:751)

Os estudantes apontaram, contudo, diversas **limitações da experiência formativa em Portugal**, nomeadamente a falta de comunicação entre a Associação de Estudantes e os estudantes recém-chegados e que necessitam de ajuda num primeiro momento, os prazos para a conclusão dos cursos, o facto da bolsa de estudo ser suspensa quando os estudantes não cumprem os prazos estabelecidos por Timor e a pouca comunicação entre orientando e orientador, em alguns casos:

Negativos é que primeiro (pausa) coordenação. Primeiro de comunicação é que precisamos, é que não há comunicação entre nós. [Entre quem?] Entre alunos e os responsáveis, por exemplo, a Associação, quando nós primeiro chegámos. [A?] A Associação. [A Associação. Sim, sim.] Então, não há boa relação entre nós. [Não sabiam que vocês iam chegar? Por isso não vos puderam apoiar?] Sim. (...) [E quem é que falhou, nesse caso? Quem é que acha que falhou? A informação de Timor, terá sido? A informar que vocês vinham?] Não, não informou nada. [Portanto, Timor não informou?] Só pagaram, pagaram bilhetes para vir cá e deixaram-nos... (risos). (UH1, E1:818)

Negativo aqui só por corta bolsa. (ri-se) Aqui vida muito... [Tem que haver a tal regra que estávamos a falar. São três anos, mais um, terminou.] Já terminou. [Porque senão os estudantes estavam dez e não terminavam.] Sim, sim. (UH1, E4:810)

Parece que... Penso que... Por exemplo, limitações de tempo e limitações das bolsa. (...) [A bolsa?] A bolsa e para doutoramento só 3 anos. 3 anos a bolsa já acabou. É mais rígido. Mas para mim Austrália também mesma. [É igual?] É a mesma, a fraqueza é Timor-Leste. 5 anos para 6... Sim, sim, sim. [Pois. Considera que Timor também deve ser um pouco mais rígido nos prazos?] Sim, sim, não podemos brincar com esses. (UH1, E5:879)

Parece que é melhor aumentar o tempo, o tempo para, para estudar. [Considera que o prazo pode ser um pouco curto?] Um pouco curto. Para aumentar o tempo para o estudante tem que ser concluir o seu estudo. Porque o Governo já, já... Investiu, já gastou. [Claro, mas tem que haver um limite?] Um limite, sim. [Caso contrário os estudantes iam ficando, ficando e já não regressavam a Timor tão depressa.] Mas é mais importante as comunicações, as comunicações entre professor, sim professor com os estudantes. Se comunicações, comunicações são boas eu penso que não há problema. [No seu caso concreto a principal limitação é a falta de contacto, falta de apoio? É isso que sente um bocadinho?] De apoio, é. (UH1, E2:676)

Sim, aspeto negativo da parte da Universidade de Évora ou da UNTL? [Pode ser das duas, o que tiver...] UNTL problema assim, problema manda as pessoas cá. Talvez maioria de nós motivado com a bolsa. [O principal motivador é a bolsa?] Talvez para acabar o estudo segundo opção. [Compreendo. Considera que as pessoas dão mais importância à bolsa do que propriamente a terminar o estudo?] Isso. (UH1, E7:737)

Eh... Sobre aspetos negativos... (Pensa e hesita.) [Não encontra nenhum?] Não encontrei. (UH1, E8:760)

De uma forma geral, os estudantes consideram a **experiência formativa em Portugal positiva**, embora alguns afirmem que “não é muito positiva, mas positiva” (UH1, E7:723) e outros a classifiquem como “mais ou menos” (UH1, E6:675):

Em termos gerais positivo. Em termos gerais sim positiva, sim. (UH1, E2:668)

Eh.. Para mim, a minha avaliação é positiva. Muito positiva porque eu nunca encontrei com as pessoas, as pessoas mal. Aqui as pessoas sempre, as pessoas que eu, eu encontrei sempre disponível para me ajudar. [Quer na sociedade quer depois na Universidade, como me disse?] Sim, tudo. [Portanto considera que é muito positiva porque se sente muito integrada e ao mesmo tempo tem adquirido conhecimentos importantes?] É isso. Importantes também. (UH1, E8:746)

Todos aqui positiva. Não é para negativa aqui porque compara. Qualquer muito atendimento, qualquer área muito positivo. (UH1, E4:803)

Mais ou menos. [Mais ou menos? Teve facilidades e dificuldades, já falámos.] Dificuldades mas uma coisa que é assim é tudo, tudo, tudo trabalho sempre tem dificuldades. [Claro. Com certeza.] Mas assim, as dificuldades não é uma coisa que tem que ser, conceder bastante para ter, não ter sucesso. Dificuldade é uma motivação. [Claro.] Para nós, para chegar ao objetivo. (UH1, E6:675)

Não é muito positiva, mas positiva. [Não é muito positiva. O que é que falha? O que é que falha para ser muito positiva?] (ri-se) [Seria muito positiva se acontecesse o quê?] (Pensa) [A língua? É a questão da língua?] (Pensa) Questão da língua talvez não, não só depende, depende as pessoas que nós encontramos para conversar mas talvez depende da pessoa também. (UH1, E7:723)

Também os docentes entrevistados classificaram os projetos de cooperação que permitem aos docentes timorenses estudar em Portugal como **positivos**, embora reconheçam que estas medidas carecem de uma avaliação rigorosa, de uma “avaliação rigorosa de todas as ações que foram feitas” (UH2, D3:425):

Eu tenho que acreditar que seja positivo. Mas carece de avaliação não é? Tenho que acreditar... (ri-se) (UH2, D2:465)

Muito positivos. Muito positivos. (UH2, D1:593)

Toda a cooperação é positiva. A intensidade da cooperação é que é... [A intensidade?] A intensidade, o nível de intensidade da cooperação... (...) Qual é o nível de intensidade da cooperação de Timor com Portugal, Timor com a Austrália, Timor com a Indonésia, Timor com os Estados Unidos e ver qual é o nível de verbas... (...) Portanto, é preciso destrincar isso muito bem e ver... Eu, a grande crítica que faço à cooperação portuguesa é... nos diferentes setores, onde é que estão os relatórios? Para memória futura do que é que foi bom na cooperação e do que é que falhou na cooperação. Não existem. À partida parece que não existem. (UH2, D3:420) [Portanto acha que devia haver um maior acompanhamento? Um acompanhamento mais rigoroso?] Um acompanhamento não, uma avaliação rigorosa de todas as ações que foram feitas, em vez de ser...

Uma avaliação rigorosa no sentido de ver qual foi o impacto daquilo ou de ficar para memória futura quais foram, as ações que foram feitas... as pessoas que foram beneficiadas, uma coisa quantitativa. Não só quantitativa e qualitativa que nos permita ter uma ideia. Ficamos sempre com aquela sensação de que Portugal diz que gastou milhões e que... qual foi o impacto dos milhões que se lá gastou? (UH2, D3:425)

(Pensa) Eu diria que deverão vir a ser positivos. (...) Ou seja, sempre na perspetiva de isto é um processo... Eu percebo que se conceba um plano, um prazo de 3 anos para uma tese de doutoramento, ok. Mas quem já fez a tese de doutoramento sabe que 3 anos não é muito tempo. Quem nunca fez uma tese de doutoramento é capaz de achar “o que é que tu ao fim de 3 anos fizeste? Ainda não acabaste a tese?” [Só quem fez.] Exatamente. Quem fez sabe. Ou quem está a fazer sabe o que é que isto quer dizer, 3 anos. Quem tem 3 anos, como os alunos que vêm de Timor, eles estão cá a tempo inteiro. Só fazem isto. Estudam. A vida deles é estudar a tempo inteiro. Mas têm, lá está, a adaptação. (UH2, D4:434)

Por fim, solicitámos aos estudantes que apresentassem algumas **sugestões para que estes projetos de mobilidade possam funcionar de forma mais eficiente no futuro**. Os estudantes nº1, 3 e 6 defenderam a importância dos candidatos receberem uma **sólida formação em língua portuguesa antes de vir para Portugal**:

Antes de vir cá tem que aprender mais a falar português. Ter uma boa formação em língua portuguesa. Ter um certificado bom. Bom certificado também. Não pode só ter... Tal como transcrição académica. Na Escola Secundária também deve ter boa nota. E tem que ter também à vontade de falar, não pode ter fechados. (UH1, E1:854)

Acho que é assim, um conselho minha para, o meu conselho para melhorar, ser sucesso em Timor e Portugal primeiro é questão de organizar o curso de língua. (...) Agora, tem que ser uma avaliação, tem que chegar numa nível mínimo para entrar, para conseguir. (...) Depois cá enfrenta problema e talvez não tem interesse nada para aprende. (UH1, E6:696)

O meu conselho é tem que frequentar o curso, mesmo em Timor, mesmo em Timor tem que frequentar o curso e ler em português. [Portanto, fazer uma preparação?] Sim, e também falar em português entre amigos, mesmo timorense. Tem que habituar, isto diária. Para que quando chegar aqui sentir mais vontade. Porque o nosso problema é a língua. Os professores todos os dias estudam. A matéria, a teoria ele conhece. Mas se não domina a língua como é que pode comunicar? [Sente que o mais importante é que se preparem, mesmo antes de vir?] Sim. (UH1, E3:935)

Para além da formação recebida em Timor a estudante nº3 defende que os estudantes timorenses deviam receber uma **formação contínua, em língua portuguesa, durante a sua estadia em Portugal**, diferente da formação dirigida aos estudantes de ERASMUS:

Agora, a minha sugestão é na parte da formação da língua. Eu considero que aqui... a formação da língua podia, podia ter mais acompanhamento e o processo da formação não podia ser igual com os estudantes de ERASMUS. Porque aqui nós frequentamos o curso junto com os estudantes de ERASMUS. [De todas as nacionalidades?] Sim. E eles não têm necessidade em escrever, eles é só para comunicar. [Porque eles depois vão escrever em inglês nas aulas?] Sim, na língua deles e eles vêm aqui só seis meses, um ano e vão embora. Agora nós não, temos que ficar aqui para escrever. (UH1, E3:910) [Sente que a Universidade poderia criar um curso só para timorenses?] Sim, para saber a nossa necessidade. (...) Professora, curso aqui só duas horas uma semana, duas vezes. [É bom mas sente que poderia ser mais...] Para mim é suficiente, só que o método... Então, professora ensina mesmo gramática só que junto com ERASMUS. Eles vêm tarde. Imagina, professor já ensinou 10 minutos entra uma pessoa. Mas 10 minutos vem duas pessoas. Um trabalho que nós já apresentámos aqui ele vem agora. Tem que esperar ele apresenta ou amanhã. Perde muito tempo. [Pois, porque tem que integrar estudantes de muitos tipos, de muitas nacionalidades...] Eu queria aqui melhorar a parte da língua porque o nosso problema é língua. Tem que melhorar. (UH1, E3:918)

Para além da importância de dominar a língua portuguesa, a estudante nº3 defende que **os timorenses não se devem isolar**, devendo conviver com os portugueses no dia-a-dia:

E depois assim, mais outro... Os amigos timorenses quando chegar aqui tem que integrar com a comunidade. [Isso também é muito importante. Isso seria outro conselho?] Sim. Tem que integrar com comunidade. Se não integrar com comunidade é como nós criar um bairro de Timor aqui. E volta tudo igual. [É natural que se apoiem nos timorenses...] Sim, isto é natural mas nós temos que sentir que eu venho por um objetivo. (UH1, E3:943)

O estudante nº1 dirige as suas sugestões à **Embaixada de Timor-Leste em Portugal**, considerando que esta devia fornecer mais informação aos candidatos sobre os cursos disponíveis em Portugal, para que no futuro os estudantes possam fazer uma escolha mais informada:

É assim, tal como eu já disse, eu gostava, eu gosto muito de convidar mais amigos timorenses, os meus filhos, os meus primos, vizinhos também querem vir cá para estudar. Estudar cá. Tal como... Por isso eu queria que a Embaixada, o Adido da Educação tem que ter também uma brochura da Universidade, de Évora, do Minho, qualquer Universidade, tem que ter uma brochura ou uma informação clara para que enviar lá, para eles poderem ver antes de fazer a inscrição, tem que conhecer bem qual é o curso. Porque é assim, tal como eu, eu

acabei a minha licenciatura das Ciências Agrárias e queria entrar na Agronomia, mas eu não sabia nada, naquela altura eu não sabia. Cheguei cá: - Epá, afinal tem também aqui o curso de Agronomia. [Exatamente.] Mas já passou. Não consigo voltar. Então eu penso assim: - Tem que ter uma boa cooperação para enviar, como se diz? [Informação.] Informação. [Sente que há um bocadinho falta de informação.] Informação da Universidade, história da Universidade. (UH1, E1:845)

Para além disso, os estudantes nº1 e nº2 consideram que a **Embaixada de Timor-Leste em Portugal** deveria fazer um maior acompanhamento dos cidadãos timorenses que se encontram em Portugal:

Ok, sugestões é que, primeiro, tem que ter um bom acompanhamento, tal como o Adido da Educação ou a Embaixada para identificar as pessoas que estão a estudar aqui, quantas pessoas e onde é que eles vão estar ou quando é que eles vêm estudar cá. Temos que perguntar perante o Ministério dos Negócios Estrangeiros com a Embaixada de Timor. A Universidade diz onde é que estudamos e a Embaixada ligar, fazer ligação com o sítio onde estudamos. (UH1, E1:828)

Os estudantes nº5 e nº6 **dirigem as suas sugestões diretamente à UNTL**, sugerindo que no futuro esta permita aos seus docentes realizar a parte escrita da tese já em Timor, considerando não fazer sentido a permanência em Portugal durante tanto tempo quando podem estar em Timor a ensinar:

Ah... Para mim cooperação entre a UNTL e toda Universidade em Portugal faz assim: para os doutorandos é que já finalizaram teoria e depois para escrever tese... Considerar eles já podem regressar a Timor. [Enquanto estão a escrever a sua tese? Aquele ano?] A tese, anos finais e pode ser comunicar, como Austrália, Austrália faz isso. [Através do email?] Porque nós temos limitados de recursos humanos então eles voltaram para ajudam na Universidade. Mas escreve tese. (...) Porque para mim, eu penso regresso para Timor para ajudar. (...) A tese depois escreve, depois manda, depois comunica. E depois quando que submeter essas coisas... e depois espera pela defesa pública. (UH1, E5:890)

Eu prefiro trabalho lá em Timor e depois venho cá. Não vale a pena... [Ficar à espera? Pretende regressar e depois volta para defender quando for necessário?] Pois. É. Quer dizer. Nós gasta muito dinheiro. Devia nós, quando acabar a parte teórica, desenvolve o trabalho lá em Timor para mais perto do objeto do nosso... campo do estudo. Agora quando nós fazemos tudo é sempre sobre Timor. [Claro.] E agora nós estamos cá para uma questão de contrato. Devia lá mais perto do campo e quando alguma coisa precisa mais, aprofunda mais algumas dados mais fácil para nós para regressa e gasta muito dinheiro. (UH1, E6:327) Devia o doutoramento quando acabar o... o... parte teórica, desenvolve o trabalho do campo devia lá em Timor. (...) Assim assume mesmo tarefa como professor.

[Sim, sim, ao mesmo tempo que está a dar aulas?] A bolsa pode continuar mas também assume dar aulas para já isso mesmo o que é que aprende, aplica... (UH1, E6:352)

O estudante nº5 refere ainda o **corte da bolsa de estudo** como um aspeto negativo, sobretudo quando os estudantes estão já na fase final:

Ah... Mas ideias que eu proponho para Reitor também é o mesmo. Porque assim, esse estudante já fica aqui 4 anos. Só falta alguns meses para terminar. Então deixa, prolonga esses dinheiros para ele terminar. Se termina com esse... Volta para Timor sem... aquele... (pausa) [Diploma?] Diploma. Depois mandamos outra vez para outra, começamos do zero? Então Reitor diz assim... [É um desinvestimento?] Sim. Já perdemos essas coisas. (UH1, E5:885)

Os estudantes nº7 e 8 consideram que a **conclusão dos cursos dentro dos prazos estabelecidos** depende, em grande medida, da motivação de cada candidato, considerando que os estudantes não devem sair de Timor se não se sentirem devidamente motivados:

[Têm que vir bem preparados?] Sim, com motivação e... na minha experiência eu... como desenvolver o nosso recurso humano próprio depende de duas coisas 75% do nosso próprio e 25% é ambiente. (...) Se não só gastar o dinheiro. (UH1, E7:764) Outra é antes, antes de mandar os estudantes cá investigar, investiga e entrevista o estudante para cá, quer ou não. [Importante a entrevista...] Cumprir o horário ou não, o contrato ou não. Senão... [Ser capaz de avaliar a motivação, o empenho?] Sim. (UH1, E7:752)

Eh, primeiro tem que vir de mim. Eu é que tenho de ler, ler, ler, procurar, procurar... [Ou seja, as pessoas selecionadas têm que ter muita motivação, é isso?] É isso. (...) Pois, tem que fazer um esforço. [Porque senão não vão ter sucesso?] É. [Essa é a primeira sugestão. E mais?] Depois também tem de fazer uma, tem de procurar sempre o orientador, o orientador para ajudar, para acompanhar, senão... (UH1, E8:764)

Por fim, os docentes deixaram algumas **sugestões relativas a futuros projetos de cooperação** que tragam docentes timorenses para Portugal. A primeira sugestão vai ao encontro do que os estudantes disseram, que devia haver uma **formação preparatória em língua portuguesa**. Os docentes defendem que, para além da formação que os estudantes recebem em Timor, deveria haver uma **formação já em Portugal**, antes de estes iniciarem as aulas:

Eu acho que eles deveriam, não sei se todos mas grande parte, ter cursos aqui, de português, antes das aulas começarem. Porque eles depois vêm e começam logo a ter aulas, começam a sentir as dificuldades, ou seja, aquelas partes iniciais nas aulas, aquilo fica... (...) Porque depois são as bases para o restante. Portanto a parte de base não fica bem compreendida à conta da questão linguística e aí penso

que seria importante eles começarem logo com um curso inicial. E só depois as aulas. (UH2, D1:599) Ouça, eu acho que acima de tudo a questão linguística porque no restante as coisas por norma correm bem. Eu não tenho, não sinto, portanto há sempre formas de melhorar, há sempre, enfim, mas... mas globalmente... (...) Eles têm todas as qualidades para ter aqui bons resultados. (UH2, D1:607)

Sobre a importância do domínio da língua, talvez seja melhor, do idioma, para que aqueles que precisarem de vir estudar. Devem reforçar a sua qualificação e preparação no domínio oral e escrito do português. [Para que venham mais preparados.] Isso é o mais importante. Sobre a cooperação Portugal-Timor-Leste, sugiro um estudo sobre as necessidades de formação avançada, projetos de criação de novas ofertas formativas na UNTL ou nas outras universidades de lá, bem como, a avaliação das necessidades de contratação de professores portugueses para as áreas estratégicas do desenvolvimento de Timor-Leste. (UH2, D2:484)

O docente nº5 considera que devia haver uma **maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior timorenses e as Instituições de Ensino Superior portuguesas**, uma maior passagem de informação que permitisse aos docentes portugueses conhecer o contexto de onde os estudantes provêm e prestar-lhes um apoio mais direcionado:

Eu acho que é assim, acho que devia haver uma maior articulação entre as Instituições de lá que pretendem apostar na formação de alguns docentes e escolhem, por exemplo, a Universidade de Évora para, e a Instituição de cá. Provavelmente existe só que funciona nas cúpulas e quem está como diretor de curso não sabe, como lhe disse eu não sei qual é o critério de seleção. Como é que ela veio cá parar? Eu disse: - Bem, ela estava em Timor... [Enviaram-na.] Não, não. Para mim era assim, a B. estava em Timor, conseguiu uma bolsa para vir estudar para fora. E é uma coisa da iniciativa dela. [Ao início nem se apercebeu que ela vinha mesmo da parte da Instituição para a qual trabalhava?] Não, em nenhum deles. (...) Portanto, eu acho que essa melhor articulação, essa passagem de informação quer para os diretores de curso, para nós podermos falar com os docentes, e alertar para um conjunto de coisas. Poderíamos até, enquanto diretores de curso, fazer uma reunião à parte com estes estudantes estrangeiros. Para lhes explicar como é que o curso funciona, como é que etc., como é que se podiam integrar melhor, o que é que eles precisam, o que é que não precisam. (UH2, D5:498)

O docente nº4 apresenta três sugestões: a primeira tem a ver com a possibilidade das IES portuguesas oferecerem um **ano de preparação** a estes estudantes, o chamado “ano zero”, “um ano de adaptação... para se instalarem”, reconhecendo, contudo, que é uma medida difícil de aplicar:

O que poderia eventualmente ser acautelado era haver, e isto não acho que seja muito original porque não sei se algumas Universidades em Portugal o estão a fazer já, sei que algumas estão a fazer não ao nível do doutoramento, que é haver um ano zero. [Sim, sim.] Agora o ano zero se calhar depois a Universidade de acolhimento também teria que estar preparada para isso e aí também é muito complicado porque o ano zero também pode querer dizer que se tivermos 50 estudantes temos 50 anos zero diferentes. [Claro, diferentes áreas...] Se não forem 50 são 30. Necessidades especiais ou da área científica ou do idioma. Mas pronto, teríamos que encontrar aqui um ponto de equilíbrio. Um ano zero faria sentido, um ano em que não estão a trabalhar ainda na tese, não estão ainda no seu Programa Doutoral, mas é um ano de adaptação... para se instalarem. (UH2, D4:446)

A segunda sugestão tem a ver com o facto dos estudantes **não deverem chegar a Portugal a meio do ano letivo**, como aconteceu com a sua orientanda, que chegou em Dezembro e não em Setembro, não tendo conseguido frequentar as aulas do primeiro semestre:

Isso é realmente uma questão, o processo tinha que ser pensado com mais antecedência para que eles estivessem cá em Setembro e terem um ano zero ou, no mínimo, um semestre zero. [Exatamente.] Fazerem, mais uma vez, para chegarem com tempo, para se instalarem... [Para terem as bases mais...] Para terem as bases e para fazerem aquelas disciplinas... Ok, precisa de reforçar a língua portuguesa, vamos dar uma formação. Precisa de reforçar aqui alguma coisa de outras matérias, vamos reforçar isso. (UH2, D4:450) Não é chegar a meio do ano, é chegar no início. (UH2, D4:446)

A terceira sugestão é a possibilidade de haver uma **figura de tutor** que auxiliasse estes estudantes num primeiro momento, figura que, como vimos, não existe nesta Instituição:

Há pouco mencionávamos a figura do tutor ou de alguém que os acompanhasse pelo menos até haver uma garantia de que eles estão realmente orientados a qualquer coisa. (UH2, D4:456)

5.10.9.1 EM SÍNTESE

Ao analisar os dados referentes à categoria 7 foi possível examinar as **aspirações e perspetivas profissionais futuras dos estudantes entrevistados, a avaliação que estes fazem da experiência formativa em Portugal e as sugestões que apresentam para que estes projetos de mobilidade possam funcionar de forma mais eficiente**. De forma a dar resposta aos objetivos específicos definidos para esta categoria, recolhemos também a opinião dos cinco docentes da Universidade de Évora relativamente aos aspetos que poderiam ser alvo de reformulação e que condicionam a eficácia destes projetos e aos aspetos que consideram que devem ser referidos como positivos.

No que diz respeito aos **planos profissionais futuros dos estudantes** foi possível verificar que todos os entrevistados pretendem regressar a Timor, ao mesmo posto de trabalho que ocupavam antes de vir para Portugal, continuando a desempenhar a sua função de docentes do Ensino Superior. Para além das disciplinas que lecionam habitualmente, os estudantes anteveem a possibilidade de lecionar outras disciplinas, relacionadas com a formação recebida em Portugal, ao mesmo tempo em que asseguram as disciplinas dos colegas que eventualmente sairão de Timor para prosseguir os seus estudos. Para além de trabalhar na UNTL alguns estudantes pretendem voltar a colaborar com o Ministério da Educação e com o Ministério da Agricultura (E3, E5), realizando investigação no âmbito da sua área de trabalho, assim como lecionar nas Instituições de Ensino Superior privadas do país (E7), em simultâneo. Neste ponto importa relembrar o facto destes docentes serem, aquando da conclusão da sua formação, “ativos altamente apetecíveis pelas privadas” (D4), Instituições que, como vimos atrás, oferecem condições salariais bastante inferiores e que, por isso, terão alguma dificuldade em recrutar em regime de exclusividade docentes com alto nível de formação. As respostas fornecidas pelos docentes relativamente aos **planos profissionais futuros dos estudantes** vão ao encontro do que os estudantes apresentaram, ou seja, os docentes acreditam que os estudantes desejem regressar a Timor, utilizando a formação recebida em Portugal para contribuir para o seu país, assim como para ascender profissionalmente e para obter melhores condições, tanto a nível social como financeiro.

De uma forma geral, os estudantes **avaliaram positivamente a experiência formativa em Portugal**, referindo como **pontos positivos** o contacto com a língua portuguesa, a aquisição/aprofundamento de conhecimentos científicos, passíveis de ser utilizados mais tarde em Timor e o bom ambiente de ensino e de aprendizagem encontrado em Évora, aspetos referenciados por diversas vezes ao longo da entrevista. Os estudantes consideram que esta formação, embora não seja uma formação de âmbito pedagógico, os ajuda a colmatar algumas das dificuldades sentidas quando lecionam em Timor. Apesar disso os estudantes apresentaram **limitações da experiência formativa em Portugal** relacionadas com a falta de comunicação entre a Associação de Estudantes e os estudantes recém-chegados (sobretudo no momento da chegada a Portugal), com os prazos para a conclusão dos cursos, considerando-os reduzidos, com o facto da bolsa de estudo ser suspensa quando os estudantes não cumprem os prazos estabelecidos por Timor (como aconteceu já no caso do estudante nº4) e com alguma falta de comunicação entre orientador e orientando (E2). Embora tenham apontado diversas limitações, inerentes a todas as experiências vivenciadas, de uma forma geral os estudantes consideram a **experiência formativa em Portugal positiva**, ideia corroborada pelos docentes que classificaram os projetos de cooperação que permitem aos docentes timorenses estudar em Portugal como positivos, embora reconheçam que estas medidas carecem de uma avaliação rigorosa. De facto, a informação analisada permitiu-nos verificar que estes estudantes são avaliados como qualquer outro estudante que frequente o mesmo curso, executando os mesmos trabalhos e realizando os mesmos exames. Contudo, parece não haver um acompanhamento rigoroso da parte de Timor do seu progresso, cabendo apenas aos estudantes enviar um relatório anual para Timor.

Ao examinar as **sugestões dos estudantes para que estes projetos de mobilidade possam funcionar de forma mais eficiente no futuro** verificámos que estes dirigiram as suas sugestões a diferentes entidades/países: a Timor, à Embaixada de Timor-Leste em Portugal, aos outros timorenses que se encontram a estudar em Portugal e às Instituições de Ensino Superior portuguesas e timorenses que estabelecem estes acordos. Analisando as sugestões deixadas pelos estudantes verificamos que a questão da língua portuguesa continua a ser referida como fundamental, tendo sido citada pelos estudantes nº1, 3 e 6, assim como pelos docentes (D1, D2), que defendem a importância de os candidatos receberem uma **sólida formação em língua portuguesa antes de vir para Portugal**, uma formação que os prepare adequadamente para a exigência de estudar neste novo país. Para além desta formação, já debatida anteriormente, quer pelos estudantes quer pelos seus orientadores de tese, a estudante nº3 defendeu ainda que os estudantes timorenses deviam receber uma **formação contínua, em língua portuguesa, durante a sua estadia em Portugal**, facultada pela Universidade onde se encontram a estudar, diferente da formação dirigida aos estudantes de ERASMUS. A estudante defende o facto de, para além da oralidade, que os estudantes de ERASMUS praticam para conseguirem comunicar em Portugal, os estudantes timorenses necessitarem de consolidar os seus conhecimentos também ao nível da escrita uma vez que terão que escrever as suas dissertações de mestrado e as suas teses de doutoramento em português. Esta ideia é corroborada pelos docentes (D1, D2), que defendem que, para além da formação que os estudantes recebem em Timor, deveria existir uma formação já em Portugal, antes de estes iniciarem as aulas.

A estudante nº3, em Portugal acompanhada pela família (marido e filhos), voluntária em alguns projetos de solidariedade, que ao longo da entrevista afirmou esforçar-se por se integrar na sociedade portuguesa, deixa ainda uma sugestão relacionada com a integração social dos timorenses em Portugal, defendendo que os mesmos devem conviver com os portugueses no dia-a-dia, não se isolando e aproveitando todas as oportunidades para praticar a língua portuguesa.

O estudante nº1 dirige duas sugestões à **Embaixada de Timor-Leste em Portugal**, considerando que esta devia fornecer mais informação aos candidatos sobre os cursos disponíveis em Portugal, para que no futuro os estudantes possam fazer uma escolha mais informada, para além de considerar que a **Embaixada** deveria fazer um maior acompanhamento dos cidadãos timorenses que se encontram em Portugal (E1, E2).

Os estudantes nº5 e nº6 **dirigem as suas sugestões diretamente à UNTL**, sugerindo que no futuro esta permita aos seus docentes realizar a parte escrita da tese em Timor, considerando não fazer sentido a permanência em Portugal durante tanto tempo quando poderiam estar em Timor a lecionar ao mesmo tempo que escrevem a tese. Ainda dirigida à UNTL é a sugestão do estudante nº5, que considera o corte da bolsa de estudo como um aspeto negativo, sobretudo quando os estudantes estão já na fase final dos estudos. Os estudantes nº7 e 8 consideram que a motivação dos estudantes deveria ser analisada de uma forma mais criteriosa no processo de seleção dos candidatos, ainda em Timor, pois, na sua opinião, a conclusão dos cursos dentro dos prazos estabelecidos depende, em grande medida, da motivação de cada candidato.

Por fim, ao analisar as **sugestões dos docentes relativamente a futuros projetos de cooperação** que tragam timorenses para Portugal averiguámos que estes apresentaram sugestões relacionadas com aspetos institucionais que consideram poder ser alvo de melhoria. Devido a questões alheias à Instituição de Ensino Superior recetora, a estudante orientada pelo docente nº4 chegou a Portugal a meio do ano, não tendo conseguido frequentar as aulas do primeiro semestre. Tendo tido esta experiência, e apesar de esta estudante apresentar um domínio da língua portuguesa superior ao dos seus colegas, o docente defende a oferta de um **ano de preparação (D4)**, o chamado “ano zero”, período em que estes estudantes poderiam receber formação em língua portuguesa e se adaptariam à nova sociedade, ainda antes de iniciarem as aulas. Apesar de considerar esta medida difícil de aplicar, o docente nº4 considera a mesma que traria bastantes benefícios, permitindo aos estudantes passar por um período de adaptação. Um outro apoio que o docente considera importante, pelo menos no período inicial, seria a criação de uma **figura de tutor** que auxiliasse estes estudantes num primeiro momento. Finalmente, o docente nº5 considera que devia existir uma **maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior timorenses e as Instituições de Ensino Superior portuguesas**, uma maior troca de informação que permitisse aos docentes portugueses conhecer o contexto de onde os estudantes provêm e prestar-lhes um apoio mais efetivo.



CONCLUSÕES

E PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Chegados ao fim da investigação cabe-nos fazer uma reflexão sobre o nosso percurso investigativo, apresentar as conclusões, de acordo com o marco teórico estabelecido e com a análise de dados efetuada, expor as limitações que encontrámos ao realizar esta investigação e definir algumas propostas para investigações futuras que consideramos interessantes e oportunas de ser realizadas por outros investigadores. À luz do marco teórico consideramos que os dados obtidos nos permitiram descrever e interpretar a forma como se processa esta modalidade de ajuda, no âmbito da cooperação bilateral entre Timor e Portugal, identificar os seus pontos positivos e as suas limitações, permitindo-nos aprender com a experiência de forma a incorporar os ensinamentos em futuras intervenções. Neste ponto consideramos pertinente relembrar as palavras de Cortés González (2019, p.201), quando este afirma que “como profesor e investigador creo que la investigación (...) juega un papel fundamental en el compromiso del cambio social; la investigación al servicio de la sociedad necesita de agentes críticos que la conformen y se articulen para ese fin”, ideias que procurámos seguir ao longo da nossa investigação.

Desta forma, ao elaborarmos as conclusões decidimos organizá-las em cinco partes:

1. Reflexão sobre o percurso investigativo – da elaboração do marco teórico à análise de dados;
2. Conclusões, de acordo com as questões investigativas, os objetivos definidos (geral e específicos) e o marco teórico estabelecido;
3. Propostas de Intervenção para a Melhoria da Cooperação entre Portugal e Timor-Leste;
4. Limitações da investigação e Propostas para investigações futuras.

6.1 REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO INVESTIGATIVO – DA ELABORAÇÃO DO MARCO TEÓRICO À ANÁLISE DE DADOS

Com base no interesse que o tema da cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste nos despertou durante o período em que desempenhámos o papel de docente em Timor, definimos como objeto de estudo da nossa investigação *a cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste como meio de formação de quadros superiores timorenses, especificamente de docentes do Ensino Superior*, centrando a nossa atenção nos docentes timorenses que se encontram em Portugal a frequentar cursos de formação avançada – ao nível do mestrado e do doutoramento –, respondendo à solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses onde lecionam. Ao desenvolver esta investigação, marcadamente qualitativa, descritiva e interpretativa, propusemo-nos conhecer, através de uma amostra muito particular, uma experiência de formação no quadro da cooperação institucional, identificando necessidades, inquietudes e possibilidades de melhoria e averiguando como pode esta experiência contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo do país de procedência e para o seu fortalecimento enquanto Estado independente.

De acordo com as várias linhas de investigação disponíveis no Programa de Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação, enquadrámos a nossa investigação na linha da “Inovação para a equidade educativa”, especificamente no que concerne as “Políticas educativas inovadoras e de justiça social”. Este enquadramento deve-se ao facto de considerarmos que, no futuro, caberá aos docentes, quadros altamente especializados, muitos dos quais formados em Portugal, a abertura de novos cursos de mestrado e, a seu tempo, de doutoramento, em Timor. A abertura de novos cursos reveste-se da máxima importância pois contribuirá para que haja um maior acesso da população à educação e ao conhecimento, ou seja, uma oferta de nível superior acessível a mais cidadãos timorenses, que conduzirá a uma maior equidade educativa e a uma maior justiça social. Para além disso, consideramos que a exposição de vários anos à língua portuguesa, numa situação de imersão linguística, aumentará a possibilidade de estes docentes utilizarem esta língua em Timor, no contexto profissional e não só, contribuindo, assim, para consolidar a identidade nacional de Timor, distinta dos países vizinhos, Indonésia e Austrália.

Embora gostássemos de poder afirmar que o nosso percurso investigativo decorreu de forma célere e descomplicada, reconhecemos que, como em tudo na vida, nos vimos enredados num labirinto, sentindo-nos um pouco perdidos em certos momentos. O objeto de estudo definido revelou-se bastante complexo, mais do que ao início antevimos, o que contribuiu para que a realização desta tese se afigurasse como um desafio que parecia não ter fim. A quantidade de informação a que tivemos acesso e o facto de uma grande parte da mesma nos suscitar bastante interesse, conjugado com o facto de nunca estarmos completamente satisfeitos com o nosso trabalho, levou-nos a ler e reler, escrever e reescrever, até chegarmos a este momento. Por essa razão, o marco teórico da investigação, bastante exaustivo, abrange questões de ordem histórica, geográfica, política, social, linguística e educativa, aspetos que considerámos que não podíamos deixar de incluir de forma a enriquecer a investigação.

A informação sobre a história de Timor é abundante, pese embora uma grande parte esteja registada sob o formato de papel, o que nos conduziu a diversas bibliotecas à procura de livros que retratassem a história deste país, uma história rica e marcante. Embora tivéssemos vivido vários anos em Timor (entre 2011 e 2016) e conhecêssemos a sua história, aprendemos muito durante esta investigação. Os livros que lemos e as diferentes perspetivas com que os autores abordam os distintos momentos históricos permitiram-nos conhecer este país como não o conhecíamos até então. A quantidade de informação que encontramos sobre a República Democrática de Timor-Leste no mundo, a nível geográfico, histórico, social, político, linguístico e educativo, e o interesse que esta nos despertou deu origem ao **Capítulo I, “O contexto da investigação: Timor-Leste”**. A extensão deste primeiro capítulo levou o nosso Diretor de tese a sugerir que nos focássemos sobretudo nos aspetos a investigar, embora não abandonando por completo o riquíssimo manancial de informação que reunimos, o qual, de forma a melhor contextualizar o nosso trabalho, apresentamos nos anexos. Por considerarmos que se trata de um país desconhecido para muitos, incluímos na nossa investigação um panorama histórico, social e educativo do mesmo, analisando os quatro períodos que o marcaram, momentos que consideramos determinantes para que se

compreenda o país como ele é hoje, incluindo os progressos alcançados desde 2002 e a importância da cooperação internacional para a sua reconstrução e desenvolvimento.

Num segundo momento, ao investigarmos sobre a cooperação internacional deparámo-nos com uma abundância de informação que nos permitiu construir o **Capítulo II**, intitulado “**A política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento no quadro da cooperação internacional**”. Ao analisar a política de cooperação estabelecida por Portugal verificámos que apesar das limitações económicas, Portugal, pequeno doador, em muito tem contribuído para apagar da memória os tempos da colonização, definindo como principais parceiros de cooperação as seis ex-colónias (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Interessando-nos muito particularmente a cooperação entre Portugal e Timor-Leste, elaborámos o **Capítulo III**, “**Cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste ao nível do Ensino Superior**”, analisando a política de cooperação bilateral estabelecida entre os dois países, fortemente centrada na área da educação, com o apoio às Instituições de Ensino Superior timorenses a ganhar destaque nos últimos anos, como forma de capacitação e qualificação do seu quadro docente. Em seguida decidimos centrar-nos especificamente na formação em Portugal dirigida a cidadãos timorenses que desempenhem a função docente em Timor, particularmente ao nível do Ensino Superior, tendo elaborado o **Capítulo IV**, intitulado “**A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes de Timor-Leste em Portugal**”. Neste capítulo analisamos a importância de uma formação sólida e de qualidade como garantia de um futuro contributo para o país, nomeadamente para o desenvolvimento da Instituição de Ensino Superior timorense onde estes docentes lecionam. Ao elaborar este capítulo verificámos que o envio dos docentes do Ensino Superior para Portugal decorre, em grande medida, do reconhecimento de necessidade de ajuda da parte de Timor. A formação de quadros superiores timorenses em Portugal, especializados em diferentes áreas de conhecimento, da maior importância no que se refere à dimensão privada e individual, apresenta igualmente uma importante dimensão social e pública, sendo este um programa de cooperação que, através do desenvolvimento individual de cada estudante, contribui, em sentido lato, para o desenvolvimento de Timor-Leste.

Tratando-se da análise de uma experiência muito particular enquadrámos a investigação no Paradigma Interpretativo, com recurso a uma abordagem qualitativa, especificamente ao estudo de caso, decisão justificada no **Capítulo V**, “**Marco Empírico**”. Em termos metodológicos recorremos a entrevistas semiestruturadas dirigidas a dois grupos – os estudantes timorenses, docentes do Ensino Superior em Timor-Leste, que frequentam cursos de mestrado e de doutoramento na Universidade de Évora e os docentes portugueses desta Instituição de Ensino Superior que orientam as suas teses. Embora reconheçamos as limitações desta metodologia, concordamos com o que afirma Alves (2013, p.36) “pese embora a metodologia adotada nos impeça de extrapolar os resultados para o universo, consideramos que a mesma nos conduz a um importante caminho de reflexão e debate”.

6.2 CONCLUSÕES

As conclusões apresentadas em seguida resultam da análise e interpretação dos resultados obtidos através da triangulação das duas fontes de dados utilizadas nesta investigação e pretendem dar resposta às duas questões de investigação que serviram como ponto de partida a esta investigação:

– **Em que medida receber formação nas Instituições de Ensino Superior portuguesas contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste, especificamente de docentes do Ensino Superior?**

– **Em que medida esta política de cooperação entre Timor e Portugal contribui para a construção da identidade nacional de Timor?**

Tendo em conta o que atrás foi exposto, e que mais à frente apresentamos de forma detalhada, consideramos que foi possível responder às duas questões de investigação. Em primeiro lugar foi possível verificar que os dois grupos de entrevistados consideram que a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior portuguesas (neste caso particular na Universidade de Évora) **contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste, especificamente de docentes do Ensino Superior**. Esta formação foi descrita por ambos os grupos de entrevistados como útil e relevante, permitindo o aprofundamento dos conhecimentos científicos dos estudantes, assim como o contacto com diferentes metodologias de ensino, com novos programas informáticos de análise de dados e com novas formas de realizar investigação. Em segundo lugar, adotando uma perspetiva mais ampla, consideramos que esta política de cooperação entre Timor e Portugal contribui para a **construção da identidade nacional de Timor** na medida em que estes programas de mobilidade e de capacitação institucional permitem aos docentes timorenses um contacto com a cultura, língua e sociedades portuguesas que não teriam noutras circunstâncias, contacto que consideramos que poderá influenciar a forma como ensinarão no futuro, em Timor, ajudando a moldar a identidade nacional deste país, tão jovem, tão devastado pelo seu passado e ainda tão instável no que à língua e à identidade diz respeito.

Apesar de nos termos deparado com algumas dificuldades iniciais relativas à distribuição dos estudantes timorenses pelas várias Instituições de Ensino Superior portuguesas, consideramos que no final foi possível dar resposta ao objetivo geral da investigação:

– **Analisar o papel dos programas de cooperação bilateral que permitem aos docentes do Ensino Terciário timorense estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas como modelo de qualificação de quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento.**

De facto, foi possível verificar que os programas de cooperação bilateral que permitem aos docentes do Ensino Terciário timorense estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas **desempenham um importante papel na qualificação destes docentes** enquanto quadros superiores especializados em diferentes áreas de conhecimento. Tanto os

estudantes timorenses como os docentes da Universidade de Évora reconhecem a importância destes programas, sem os quais os estudantes teriam que optar por receber formação ao nível de mestrado e de doutoramento noutro país (como aliás acontece já em algumas situações) ou teriam que aguardar que um dia este nível de formação esteja disponível em Timor.

As conclusões foram alcançadas a partir da análise dos objetivos específicos definidos para cada um dos grupos entrevistados e organizadas em 7 pontos que correspondem às 7 categorias de análise definidas que em seguida apresentamos.

6.2.1 PERFIL DOS ESTUDANTES/PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Os primeiros três objetivos específicos foram elaborados de forma a definir o **Perfil dos estudantes timorenses**, docentes do Ensino Terciário em Timor, que frequentam cursos de mestrado e de doutoramento na Universidade de Évora, assim como o **Perfil Profissional dos Docentes que orientam estes estudantes** (categoria 1).

- De forma a responder aos primeiros dois objetivos – *1. Definir o perfil pessoal dos estudantes timorenses a frequentar cursos de mestrado ou de doutoramento na Universidade de Évora; 2. Definir o perfil profissional destes estudantes* – recolhemos dados que nos permitiram **caraterizar o primeiro grupo de inquiridos, em termos pessoais e profissionais**, tendo sido possível verificar que o primeiro grupo é composto por elementos de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 31 e os 52 anos, provenientes de cinco municípios de Timor e de famílias com pouca escolaridade.

- Em **termos académicos** foi possível atestar que três estudantes possuem o grau de licenciatura e cinco o grau de mestrado nas mais variadas áreas, tendo estudado, entre si, em quatro países diferentes – Timor-Leste, Indonésia, Portugal ou Austrália – e, consequentemente, sido expostos a diferentes línguas durante o seu processo de formação. O facto de sete dos entrevistados terem estudado em três países distintos antes de se deslocarem para Portugal pode ajudar a compreender as dificuldades sentidas no seu processo de aprendizagem e de socialização neste novo país, uma vez que alguns possuíam fracos conhecimentos de língua portuguesa antes da partida para Portugal e muitos não tinham sido expostos às diferenças culturais entre o seu país de origem e o de conclusão dos estudos. Embora num primeiro momento se possa questionar a pertinência dos dados pessoais e académicos, consideramo-los da maior importância pois permitem-nos compreender quem são os estudantes sobre os quais incide a nossa investigação, tendo sido possível verificar que esta oferta formativa está ao alcance de todos os docentes do Ensino Superior timorense, independentemente do seu género, idade, distrito de proveniência, classe social, país onde concluíram os estudos ou área de formação específica.

- A **nível profissional** verificámos uma predominância de docentes provenientes da Universidade Pública de Timor – a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) – (7 docentes), em relação ao Instituto Superior Cristal (1 docente), um dos vários Institutos privados de Timor. Todos os entrevistados contam com vários anos de experiência, sendo de destacar o facto de quatro lecionarem na UNTL desde a data da sua fundação, no ano 2000,

tendo acompanhado todo o processo de desenvolvimento que esta Instituição atravessou nos últimos 19 anos. O número de estudantes timorenses que encontramos na Universidade de Évora e que são também docentes da UNTL não nos surpreendeu, sobretudo se tivermos em consideração o facto dos fundos que financiam a formação dos docentes desta Universidade pública serem fundos públicos, geridos pelos Governo timorense. Contudo, surpreendeu-nos a quase inexistência de docentes do Ensino Superior privado. Ao refletir acerca das razões para uma tão fraca presença considerámos quatro opções: poderá existir um desinteresse da parte das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na formação do seu corpo docente, um desinteresse específico na formação dos seus docentes em língua portuguesa, uma despreocupação relativamente à utilização da língua indonésia nessas Instituições ou ainda, eventualmente, uma limitação nas verbas que permitem às IES privadas timorenses enviar os seus docentes para o estrangeiro. No nosso entender, embora haja interesse da parte dos Institutos privados em enviar o seu corpo docente para o estrangeiro para aí receber formação de nível mais avançado, e um interesse específico em enviar os docentes para Portugal, país onde podem aprofundar os seus conhecimentos de língua portuguesa, a questão financeira é um importante elemento a ter em conta uma vez que os fundos que os Institutos privados dispõem são privados e, por isso, bastante mais reduzidos quando comparados com os fundos públicos do país, o que pode limitar o número de docentes que cada Instituto privado envia para o estrangeiro.

▪ De forma a dar resposta ao objetivo específico nº3. *Indagar qual a sua relação com a língua portuguesa e em que situações a utilizam (a nível profissional e pessoal)* recolhemos dados sobre a utilização que os estudantes fazem das várias línguas do país, tendo sido possível verificar que utilizam sobretudo o tétum e o indonésio no seu quotidiano, sendo pouco o contacto estabelecido com a língua portuguesa, quer a nível social e familiar, quer ao nível das relações profissionais. **A relação que estes estudantes estabelecem com a língua portuguesa** é um elemento que mais à frente nos ajudará a compreender as dificuldades manifestadas durante a estadia em Portugal, tanto ao nível da compreensão como da utilização desta língua. Apesar do pouco contacto estabelecido com a língua portuguesa em Timor todos os estudantes asseveram que fazem um esforço para utilizar esta língua desde que chegaram a Portugal e que o seu domínio melhorou bastante desde que se viram imersos neste novo contexto linguístico. Este esforço foi confirmado tanto pelos seus professores orientadores como pela entrevistadora, que pôde observar que, na sua maioria, os estudantes apresentaram uma razoável compreensão das questões da entrevista e capacidade de resposta às mesmas. Apesar disso, não podemos deixar de lamentar o facto de 19 anos depois da independência de Timor, período em que Portugal adotou como uma das suas principais missões o apoio à reintrodução da língua portuguesa, os docentes do Ensino Superior desse país nos confirmem que utilizam muito pouco a língua portuguesa em contexto profissional e nada em contexto social e familiar.

▪ No que diz respeito aos **Docentes da Universidade de Évora** e ao seu **Perfil Profissional**, de forma a dar resposta aos seguintes três objetivos específicos - *1. Definir o*

perfil profissional dos docentes que orientam os estudantes timorenses entrevistados; 2. Explicitar a sua relação com os estudantes timorenses; 3. Estabelecer o grau de conhecimento que possuem sobre Timor-Leste, entrevistámos cinco docentes orientadores de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento de estudantes timorenses, de quatro áreas científicas (Economia, Gestão, Pedagogia e Educação e Sociologia), com diferentes posições na Universidade de Évora e com vários anos de serviço nesta Instituição. Embora à data das entrevistas todos os docentes estivessem a orientar estudantes timorenses, apenas dois haviam já estado em Timor-Leste, apresentando, por isso, um conhecimento mais profundo da organização social e educativa deste país. Ao entrevistar os docentes portugueses foi possível obter uma visão mais aprofundada da problemática em análise e verificar que embora em muitos pontos as opiniões dos dois grupos de entrevistados coincidam, em alguns aspetos as opiniões divergem, com os docentes portugueses a discordar das ideias apresentadas pelos estudantes timorenses.

6.2.2 SELEÇÃO, PREPARAÇÃO E EXPECTATIVAS DOS CANDIDATOS

De forma a averiguar como decorreu o processo de **Seleção, Preparação e as Expectativas dos Candidatos**, referente ao **período pré-migratório** desta experiência, definimos 4 objetivos específicos (2 dirigidos aos estudantes e 2 aos docentes):

- Consideramos que o primeiro objetivo dirigido quer aos estudantes quer aos docentes – *1. Averiguar como decorreu o processo de seleção e preparação de candidatos / Recolher a opinião dos docentes relativamente: 1. Ao processo de seleção e preparação destes estudantes antes de vir para Portugal e o seu contributo para a sua integração na Instituição de Ensino Superior e para o seu sucesso educativo* – foi alcançado. Os dados obtidos permitiram-nos verificar que o **processo de seleção dos candidatos** foi um processo interno das respetivas Instituições de Ensino Superior de Timor (IES), com alguns entrevistados a afirmar ter apresentado a sua candidatura no Gabinete de Cooperação e outros a mencionar ter sido convidados a concorrer diretamente pelos chefes de Departamento, de forma a cumprir os critérios da Instituição. A disparidade de respostas obtidas revela a inexistência de um mecanismo de seleção de candidatos aplicado transversalmente em toda a Instituição, com alguns estudantes a declarar terem sido sujeitos a uma entrevista com um júri, outros a afirmar terem realizado uma prova escrita em língua portuguesa, outros um exame escrito seguido de uma entrevista e outros ainda a asseverar não terem feito qualquer prova. A forma como tem lugar o processo de seleção de candidatos orientou as sugestões nº1 e nº2 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigidas especificamente às Instituições de Ensino Superior de Timor.

- Também os **critérios que terão contribuído para que estes estudantes tivessem sido selecionados** (o tempo de serviço na IES, o conhecimento prévio da língua portuguesa, o facto de ter estudado em Portugal anteriormente e a vontade de estudar fora do país) nos levantam algumas dúvidas relativamente ao rigor utilizado na definição dos critérios de seleção, tendo ficado a ideia de que são selecionados os docentes que mais interessa a cada Departamento, ou até mesmo os candidatos que manifestam alguma competência na

utilização do português. Os docentes da Universidade de Évora revelaram que enquanto docentes e orientadores de tese não têm conhecimento de como decorre o processo de seleção dos candidatos timorenses para estudar em Portugal, mas o docente nº3 considera que a organização social de Timor é um dos critérios de seleção, ou seja, que os primeiros a ter acesso a formação mais avançada são os Dirigentes de cada Departamento, seguidos pelos restantes docentes. As sugestões nº1, 2 e 3 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigidas especificamente às Instituições de Ensino Superior de Timor, foram também orientadas por este ponto.

- No que diz respeito à **preparação específica para estudar em Portugal** foi possível verificar que todos os estudantes receberam uma formação preparatória, em língua portuguesa, fornecida pela Instituição onde trabalham, a cargo de professores de nacionalidade portuguesa, considerando-a muito importante na preparação para o novo contexto social e académico. No entanto, quando questionados sobre a duração dessa formação as respostas dos estudantes variaram bastante, o que demonstra alguma falta de consistência no modelo de preparação dos candidatos. À semelhança do processo de seleção dos candidatos, foi possível verificar que os docentes não têm conhecimento de qualquer preparação dos estudantes timorenses ainda em Timor, chegando mesmo a duvidar da existência de tal formação tendo em conta o nível de língua portuguesa que os estudantes apresentam à chegada a Portugal. Apesar disso, todos os docentes afirmaram que essa formação preparatória deveria existir, sobretudo ao nível da língua portuguesa, área onde consideram que os estudantes revelam grandes dificuldades. Esta questão orienta as sugestões nº4 e 5 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigidas especificamente às Instituições de Ensino Superior de Timor.

- Analisando as **expectativas e motivações que trouxeram estes estudantes até Portugal**, de acordo com os objetivos 2. *Auscultar quais foram as motivações e expectativas que trouxeram estes estudantes até Portugal* / Recolher a opinião dos docentes relativamente: 2. *Às motivações e expectativas que trazem os estudantes timorenses até Portugal*, verificámos que Portugal foi a primeira opção apenas para quatro estudantes, decisão pautada pela vontade de aprofundar os conhecimentos de língua portuguesa. Os restantes quatro estudantes gostariam de ter tido a possibilidade de estudar noutros países, nomeadamente na Austrália e na Indonésia. Quando confrontados com as **razões de escolha para estudar em Portugal**, assim como sobre as suas **motivações e expectativas**, as respostas incidiram sobre a possibilidade de aprofundar os conhecimentos de língua portuguesa, assim como os conhecimentos científicos específicos de cada área de estudo. Quando questionados sobre as expectativas que trazem estes estudantes até Portugal os docentes afirmaram que a expectativa principal será o cumprimento das exigências da Instituição de Ensino Superior timorense em que estes trabalham, ou seja, a obtenção do diploma ao qual não teriam acesso no seu país de origem, o desejo de receber uma formação de nível avançado e a expectativa de aprender a língua portuguesa. Todas as expectativas apresentadas culminam no desejo de solidificar a carreira docente em Timor, de regressar com um diploma Europeu para dar continuidade ao

seu trabalho enquanto docentes do Ensino Superior, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do sistema de ensino do país.

Apesar de apenas metade dos estudantes entrevistados ter revelado que desejava estudar em Portugal, todos reconheceram a importância da formação recebida neste país, nomeadamente a exposição à língua portuguesa, medida que consideram que poderá evitar a manutenção, ou o aumento, do mosaico linguístico que ainda encontramos nas Instituições de Ensino Superior timorenses.

Em síntese, as principais conclusões que se retiram no que respeita o **período pré-migratório**, prendem-se com a falta de rigor nos critérios utilizados para selecionar os candidatos, assim como falta de rigor na preparação recebida, ainda em Timor. De facto, apesar de compreendermos que a posição na Instituição de Ensino Superior timorense, o tempo de serviço de cada docente e a necessidade de obter formação mais avançada para progredir na carreira sejam importantes fatores de seleção, consideramos que não são suficientes. O domínio da língua portuguesa é fundamental para que estes candidatos sejam bem-sucedidos em Portugal, tanto a nível social como académico, razão pela qual o Governo de Timor deveria apostar na formação em língua portuguesa dos candidatos, uma formação que os preparasse especificamente para vir para Portugal, senão num ano alguns anos mais tarde, quando estivessem efetivamente preparados para tal.

6.2.3 FORMAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL

Para caraterizar a experiência formativa destes estudantes em Portugal, correspondente ao **período migratório**, e de forma a auscultar se existe algum tipo de adaptação curricular ao nível de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, definimos 4 objetivos específicos para cada amostra:

- Respondendo ao objetivo específico nº1. *Apurar que curso frequentam e em que data estimam a sua conclusão*, descrevemos a **experiência formativa em Portugal dos 8 estudantes entrevistados**, estudantes que frequentam cursos de mestrado e de doutoramento, tendo chegado a Portugal entre 2015 e 2017 e que, por isso, se encontram em diferentes fases do seu percurso escolar. Apenas uma estudante prevê entregar a dissertação de mestrado dentro do prazo inicialmente estabelecido, com os restantes sete estudantes a assumir que necessitam de uma extensão do prazo, justificando-se com a dificuldade de adaptação a um novo ambiente, a uma nova língua e a um nível de ensino mais exigente na Europa do que na Ásia. A dificuldade destes estudantes em cumprir os prazos estabelecidos e a necessidade de recorrer a pelo menos um ano de prórroga é reconhecida pelos docentes que tentam prestar-lhes um apoio mais personalizado para que estes concluam a sua formação o mais rapidamente possível e regressem a Timor e ao seu posto de trabalho. Apesar desta necessidade de extensão do prazo, os docentes afirmaram que, de uma forma geral, estes estudantes, integrados nas turmas de forma igual aos restantes estudantes, revelam interesse e vontade de aprender (o que corresponde ao objetivo específico dos docentes – Recolher a opinião dos docentes relativamente: 2. *Ao grau de motivação e empenho que os estudantes apresentam para terminar o curso com sucesso dentro dos prazos estabelecidos*). O facto dos

estudantes necessitem de uma extensão do prazo inicialmente estabelecido não nos surpreende uma vez que, para além de todas as exigências relativas a um nível de mestrado ou de doutoramento a que qualquer estudante está sujeito, acresce um conjunto de dificuldades como a adaptação a um novo país, a uma nova cidade, a uma nova sociedade, a uma língua que, não sendo totalmente nova, é, para muitos, quase desconhecida. Por estas razões, embora estes estudantes sejam descritos pelos seus orientadores como cumpridores, empenhados e motivados, é natural que necessitem de, pelo menos, um ano extra para entregar os seus trabalhos.

▪ Ao analisar a correspondência dos cursos **às expectativas, interesses e necessidades dos estudantes** – de acordo com os objetivos nº2. *Indagar como classificam a adequação e pertinência dos aspetos académicos do curso que frequentam (objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação)* e nº3. *Averiguar se consideram que esta experiência formativa dá resposta às suas necessidades, interesses e expectativas pessoais* – obtivemos respostas divergentes. Quatro estudantes afirmaram que o curso que frequentam é o curso que desejavam e os restantes quatro afirmaram que este não era exatamente o curso que pretendiam, embora reconheçam que se adapta à sua área de formação prévia. De uma forma geral, os estudantes consideram que os objetivos, conteúdos e metodologias do curso que frequentam correspondem às suas necessidades, interesses e expectativas, embora os cursos não sejam de natureza pedagógica.

Dando resposta ao objetivo nº1. dos docentes - *Analisar a definição e adequação dos cursos ao público-alvo, no que respeita os objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação*, foi possível verificar que não existe qualquer tipo de ajuste relativamente aos objetivos e conteúdos, existindo, contudo, uma adaptação ao nível das metodologias, sob a forma de um apoio mais específico, sempre que necessário. Ao examinar o **modelo de avaliação** a que estes estudantes estão sujeitos verificámos que estes são avaliados de acordo com o regime normal, de forma igual aos restantes estudantes dos cursos que frequentam, modelo de avaliação que os estudantes consideram justo. Contudo, quando questionados sobre um possível acompanhamento do progresso dos estudantes da parte de Timor, este é confirmado pelos estudantes mas não pelos docentes. Os estudantes afirmam que enviam um relatório anual à sua Instituição de Ensino Superior de origem, a dar conta do progresso feito em Portugal, mas os docentes desconhecem qualquer envolvimento da parte de Timor no processo de avaliação destes estudantes. Sendo os cursos frequentados pelos entrevistados destinados a estudantes de diversas nacionalidades e não apenas a estudantes timorenses, é natural que não seja possível um ajuste de conteúdos e de métodos aos estudantes timorenses. Apesar disso, é de louvar que os professores portugueses reconheçam a importância de recorrer a exemplos específicos sobre Timor sempre que possível, e que prestem um apoio mais individualizado a estes estudantes, adaptando-se às suas especificidades. O acompanhamento da parte de Timor orientou as sugestões nº6 e 8 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigidas especificamente às Instituições de Ensino Superior de Timor.

▪ De forma a responder aos objetivos nº4 dos estudantes – *Averiguar se recebem bolsa de estudo, e, em caso afirmativo, em que medida a bolsa contribui para as suas despesas e nº3 dos docentes – Recolher a opinião dos docentes relativamente às bolsas de estudo, à entidade responsável pelo seu pagamento e ao seu contributo para suportar as despesas destes estudantes*, analisámos os apoios que os estudantes entrevistados recebem para estudar em Portugal, tendo sido possível averiguar que todos recebem **bolsa de estudo**, paga pela IES timorense em que trabalham, considerando o valor da bolsa suficiente para fazer face às despesas e fundamental para que consigam permanecer em Portugal, não tendo manifestado qualquer dificuldade financeira. Ao entrevistar sete estudantes que lecionam na Universidade pública (UNTL) e uma estudante que leciona num Instituto privado (Instituto Superior Cristal) foi possível verificar que existem diferenças na política de atribuição de bolsas de estudo entre as duas Instituições, com a UNTL a oferecer melhores condições (o pagamento das propinas, o pagamento de um *subsídio de pesquisa*, a extensão da bolsa de estudo por mais um ano e a acumulação do valor da bolsa com o salário de Timor). Em comum temos o facto de todos os estudantes terem assinado um contrato que os obriga a retornar ao país de origem após a conclusão da formação, com Timor a assegurar um retorno do investimento que faz com estes estudantes. Sendo um elemento alheio à relação professor-aluno, os cinco docentes entrevistados afirmaram ter conhecimento das bolsas de estudo, reconhecendo a sua importância para que os estudantes consigam fazer face às despesas em Portugal, desconhecendo, contudo, aspetos práticos como prazos, valores, eventuais suspensões ou a origem dos fundos.

Após ouvirmos as opiniões dos entrevistados, reconhecemos o papel fundamental das bolsas de estudo, sem as quais julgamos que os cidadãos timorenses teriam bastante mais dificuldade em deslocar-se para Portugal para prosseguir a sua formação, pelo que defendemos a sua manutenção. Reconhecemos, contudo, que o número de bolsas terá tendência a diminuir à medida que Timor apresente já condições para facultar aos seus cidadãos formação de nível mais avançado e que o facto dos docentes das Instituições privadas não terem acesso às mesmas condições que os docentes da Universidade pública (UNTL) poderá ser um fator desmotivador para os primeiros, tal como nos foi revelado na entrevista nº8 dos estudantes. Para além disso, no futuro, o facto de haver mais docentes da UNTL formados no estrangeiro poderá gerar uma disparidade de qualificações entre os docentes desta Instituição pública e os docentes das várias Instituições de Ensino Superior privadas do país. A questão da bolsa de estudo orientou a sugestão nº7 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Timor.

▪ Por fim, para além da **formação em língua portuguesa** recebida em Timor, promovida com o objetivo de preparar os estudantes para a experiência formativa em Portugal, todos os estudantes confirmaram que, como parte do acordo estabelecido com a IES timorense, a Universidade de Évora facultou formação em língua portuguesa, considerando-a, contudo, insuficiente, no que respeita tanto a sua duração como as metodologias utilizadas.

Quando questionados sobre o domínio que os seus orientandos possuem da língua portuguesa, dando resposta o objetivo nº4. *À relação dos estudantes timorenses com a língua portuguesa e ao seu domínio da mesma*, os docentes revelaram que apesar do esforço e da evolução ocorrida durante a estadia em Portugal os estudantes não dominam esta língua, apresentando dificuldades tanto ao nível da oralidade como da escrita. Neste caso consideramos que a questão linguística não deve ser descurada, devendo ser dada especial atenção ao ensino da língua portuguesa durante o período de permanência em Portugal, com as IES recetoras a ser responsáveis por oferecer, dentro das suas possibilidades, aulas de língua portuguesa dirigidas a estes estudantes, direcionadas especificamente para a elaboração das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento. Reconhecemos que esta medida pode não se revelar fácil de aplicar, mas compreendemos os estudantes quando estes revelam insatisfação face à formação recebida, pois são inseridos em grupos dos quais fazem parte estudantes das mais variadas nacionalidades, pertencentes, por exemplo, ao Programa ERASMUS, que se encontram em Portugal por períodos mais curtos e que apresentam os seus trabalhos em língua inglesa. A necessidade de apoio específico em língua portuguesa no decorrer do percurso académico em Portugal orientou a sugestão nº3 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Portugal.

6.2.4 INTEGRAÇÃO EM PORTUGAL

Ainda no que diz respeito ao **período migratório** analisámos a **integração dos estudantes timorenses em Portugal, a nível social e académico**. A análise dos dados permitiu confirmar alguns dos aspetos apresentados aquando do enquadramento teórico sobre a adaptação e integração destes estudantes no sistema de Ensino Superior português (ver ponto 3.9. *A internacionalização das universidades portuguesas: o caso particular dos estudantes timorenses*).

▪ Analisando os dados obtidos foi possível verificar que, de uma forma geral, os estudantes timorenses se consideram bem integrados em Portugal, tanto na comunidade como na Instituição de Ensino Superior que frequentam, dados que respondem aos seguintes objetivos específicos – 1. *Verificar como classificam a sua adaptação ao novo contexto social*; 2. *Verificar como classificam a sua capacidade de integração na Instituição de Ensino Superior* (os estudantes) / 1. *Recolher a opinião dos docentes relativamente à capacidade de adaptação destes estudantes ao novo contexto social*; 2. *À capacidade de integração académica destes estudantes na Instituição de Ensino Superior portuguesa*.

Apesar de se considerarem bem integrados, os estudantes revelaram sentir algumas dificuldades, tendo destacado a utilização da língua portuguesa, a falta de apoio no momento da chegada a Portugal, que obrigou a maioria dos estudantes entrevistados a apoiar-se em colegas timorenses que já se encontravam em Portugal, o clima e a procura de alojamento. Tal como na investigação desenvolvida por Jardim (2013), também aqui os estudantes focaram as dificuldades de “adaptação aquando da sua chegada, especialmente nos primeiros contactos com a faculdade e gostariam de poder contar com serviços que os acolhessem, informassem e reencaminhassem” (Jardim, 2013, p.102). A questão das dificuldades sentidas no momento da

chegada a Portugal orientou a sugestão nº1 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Portugal.

Apesar de reconhecerem as diferenças culturais entre Timor e Portugal, “traduzida em diferentes modos de ser e de estar” (Alves, 2013, p.66), os estudantes consideram que mantêm uma boa relação com os portugueses, revelando sentir-se bem acolhidos e integrados em Portugal, particularmente através das atividades promovidas pela Igreja, pela Associação de Estudantes timorenses da Universidade de Évora e através do voluntariado. Também Gomes (2013), na sua investigação refere a importância do papel da Igreja na integração social dos timorenses em Portugal, lembrando o facto de os timorenses serem católicos praticantes e de terem “uma ligação muito forte de amizade com a igreja”, instituição que desempenhou um importante papel educativo na época da colonização portuguesa e um papel de resistência na época da invasão indonésia, como referimos no marco teórico (ver pontos 1.2.1. *Período colonial português* e 1.2.2. *Período de ocupação indonésia*).

As ideias apresentadas pelos estudantes são corroboradas pelos docentes, que consideram que os estudantes timorenses que frequentam a Universidade de Évora se integram bem na sociedade portuguesa, apesar de se apoiarem muito nos outros cidadãos timorenses. Efetivamente, embora os estudantes afirmem sentir-se bem integrados socialmente, a tendência de se relacionarem mais com outros timorenses é bastante visível, sendo possível encontrar frequentemente grupos de timorenses a socializar e bastante menos grupos compostos por timorenses e portugueses, o que, na nossa perspetiva, sucede sobretudo devido a questões linguísticas, por alguma inibição em utilizar a língua portuguesa fora do contexto académico. Esta questão orientou a sugestão nº4 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Portugal.

- Quando questionados sobre a **integração em sala de aula**, os estudantes revelaram sentir-se bem integrados e manifestaram maior interesse em trabalhar com estudantes de nacionalidade portuguesa, aproveitando esses momentos de trabalho para praticar a língua portuguesa. Também os docentes afirmaram que estes estudantes estão plenamente integrados, participando adequadamente nas atividades propostas e contando com um bom apoio dos docentes e dos restantes colegas de curso. Contudo, embora os estudantes afirmem que em sala de aula preferem afastar-se dos outros timorenses para praticar a língua portuguesa, os docentes discordam, relatando que estes privilegiam as relações interpessoais com os colegas do mesmo país de origem, o que limita a utilização da língua portuguesa e a sua real integração em Portugal.

Em **termos académicos** os docentes destacaram a falta de uma sólida formação de base e as dificuldades linguísticas como estando no centro das dificuldades sentidas pelos alunos. À semelhança do que Alves (2013) registou na sua investigação, embora a língua portuguesa pudesse, num primeiro momento, facilitar o processo de adaptação social e académica destes estudantes, por ser uma das línguas do seu país de origem, na realidade foi apontada como uma das maiores dificuldades, sobretudo a nível académico. No seu estudo, Alves (2013, p.66) concluiu que “aquilo que se verificou foi que a língua, um dos fatores que os inquiridos

esperavam facilitar o seu processo de adaptação social e académica revelou-se, em diversos casos e contextos, uma barreira, limitando a comunicação e a integração dos mesmos”.

Apesar de reconhecermos que a mudança de sistema de ensino, a saída do país de origem e a adaptação a uma nova realidade não se revela fácil, tal como já o haviam concluído Doutor *et al.* (2016) na sua investigação sobre a transição para Portugal dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no Ensino Superior, consideramos que os estudantes manifestam uma boa capacidade de integração e de resistência perante as adversidades encontradas em Portugal. Os dados analisados mostram que apesar de existir um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes de Timor-Leste no processo de integração na Universidade, a sua integração académica tem sido bem-sucedida, não havendo registo de muitas situações de insucesso académico, apenas atrasos na entrega das dissertações/teses. Para além disso, nenhum estudante manifestou vontade de desistir dos estudos, pelo contrário, todos ambicionam concluir e regressar a Timor. Do nosso ponto de vista a baixa taxa de insucesso deve-se ao esforço e empenho dos estudantes mas também, em grande medida, ao apoio prestado pelos docentes portugueses. O apoio mais personalizado tem permitido que estes estudantes regressem a Timor com a formação concluída, facto que beneficia Timor, que vê regressar os seus docentes com a formação pretendida, e as IES portuguesas, que cumprem a sua parte do acordo e que recebem mais e mais estudantes estrangeiros a cada ano que passa. A necessidade de apoio específico em língua portuguesa no decorrer do percurso académico em Portugal orientou a sugestão nº3 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Portugal.

▪ Procurando 3. *Averiguar como classificam o apoio recebido pelos professores, pelos demais colegas de curso e pela própria Instituição de Ensino Superior*, analisámos também o **apoio prestado pelos docentes e pela própria Instituição de Ensino Superior**, tendo os estudantes afirmado que mantêm uma boa relação com os seus orientadores e que se sentem apoiados pelos mesmos, que lhes prestam um apoio especial, mais individualizado, com sessões de tutorias. Apesar do apoio prestado pelos orientadores, foi possível confirmar que a Universidade de Évora não tem uma figura oficial de tutor atribuída a estes estudantes, não havendo uma pessoa específica designada para os apoiar. Alguns docentes consideram que poderia haver um tutor, ideia já referida em estudos prévios, como o de Alves (2013), investigação em que os estudantes entrevistados deram conta de “uma quase inexistência de políticas ou medidas de acolhimento a si dirigidas. Dentro do ISCTE, em concreto, os estudantes sugerem haver alguém que os receba e acompanhe numa fase inicial, de forma a facilitar a sua adaptação às novas exigências”. Também Jardim (2013, p.106) considera que devia haver um apoio específico para estes estudantes, nomeadamente a implementação de um modelo de *buddy mentoring*, que considera que seria “um importante passo na integração destes alunos, especialmente nos tempos mais difíceis que são precisamente os primeiros dias, em que tudo é novo e diferente”. Apesar da abertura manifestada pelas IES portuguesas à receção de estudantes estrangeiros, a criação de uma figura de tutor ou de um sistema de *buddy mentoring* seria bastante útil para a integração académica e social dos estudantes

timorenses pois permitiria que estes se sentissem mais apoiados na chegada a Portugal, na procura de alojamento e em situações como a abertura de uma conta bancária, por exemplo, o que lhes permitiria conhecer mais portugueses e reduziria a necessidade de se apoiarem tanto na própria comunidade. A sugestão da criação de uma figura de tutor orientou a sugestão nº2 que apresentamos no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Portugal.

6.2.5 PERSPETIVA DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL ENQUANTO DOCENTES

Por fim, no que se refere ao **período migratório**, investigámos **em que medida a experiência formativa em Portugal poderá contribuir para o desenvolvimento individual dos entrevistados, representando uma mais-valia profissional, enquanto docentes no seu país de origem**, recolhendo e analisando informação sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) timorenses em que lecionam, dados que complementam a informação recolhida num primeiro momento (ver ponto 6.2.1). Para analisarmos a dimensão individual desta experiência formativa definimos 2 objetivos específicos (1 para os estudantes e 1 para os docentes):

1. Averiguar em que medida consideram que a formação em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste. / Recolher a opinião dos docentes relativamente: 1. À mais-valia profissional que a formação em Portugal poderá representar para os estudantes, preparando-os para o bom desempenho da carreira docente, uma vez regressados a Timor-Leste.

▪ De uma forma geral, os estudantes consideram que **o que estão a aprender em Portugal é útil, significativo e passível de ser aplicado em Timor**, devidamente adaptado ao contexto específico desse país, considerando que lhes permite consolidar os conhecimentos científicos da sua área específica e contactar com novas metodologias de ensino. Também os docentes reconhecem a importância da formação recebida em Portugal para o desenvolvimento individual dos seus orientandos, considerando que estes cursos, não sendo cursos de natureza pedagógica, contribuem, ainda assim, para que os estudantes regressem a Timor com uma formação mais sólida, com maior domínio da língua portuguesa, com mais conhecimento sobre as práticas de ensino e com uma maior abertura ao nível da investigação.

Conhecendo pessoalmente o contexto de Timor-Leste e tendo analisado de forma bastante aprofundada a história deste país, especificamente no que se refere à construção do seu sistema educativo e ao processo de formação de professores, consideramos que a formação recebida em Portugal poderá representar uma mais-valia profissional ao preparar estes docentes para desempenharem a sua profissão com maior segurança e competência.

Assegurada a utilidade da formação, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em Portugal dependerá de um conjunto de fatores, de ordem intrínseca e extrínseca. Por um lado, cabe aos estudantes timorenses a decisão de aplicar em Timor o que aprenderam em Portugal, tanto a nível científico como linguístico. Por outro lado, reconhecemos que a aplicação dos

conhecimentos adquiridos com a formação em Portugal dependerá também, em certa medida, do meio em que se encontram, das diretrizes do Governo e da própria Instituição em que lecionam, dos meios disponíveis e dos apoios recebidos.

- De forma a conhecer o **contexto profissional de onde estes entrevistados provêm** solicitámos que classificassem as condições da Instituição de Ensino Superior (IES) onde trabalham em Timor. Os estudantes destacaram como positivo o progresso alcançado desde a data da independência do país (2002), sobretudo ao nível de formação dos docentes. Efetivamente, atualmente é já possível encontrar nas IES de Timor um corpo docente portador do nível de mestrado e, inclusive, alguns doutorados, facto que resulta do grande investimento que o país tem feito nos últimos anos na formação do corpo docente do Ensino Superior. Os estudantes defenderam, contudo, que as IES poderiam apresentar melhores condições físicas (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, gabinetes dos docentes), assim como mais recursos em língua portuguesa na biblioteca.

- Ao examinarmos a **seleção de carreira** que estes estudantes fizeram verificámos que apenas um assumiu ter enveredado pela carreira docente motivado por questões financeiras. Os restantes estudantes afirmaram ser professores por vocação, tendo afirmado que desempenham a profissão docente por reconhecerem a necessidade que o país tem de mais professores e por reconhecerem o importante papel que os docentes desempenham neste contexto tão específico, quer a nível educativo, quer social. Quatro dos entrevistados são docentes da UNTL desde a sua fundação, em 2000, tendo acompanhado todo o progresso da Universidade pública do país desde o início.

- Ao analisar a **posição ocupada pelos docentes do Ensino Superior na sociedade timorense** verificámos que, de uma forma geral, os estudantes sentem que a profissão docente em Timor é útil, respeitada e valorizada, tanto pela sociedade como pelo Governo, que atribuiu aos docentes do Ensino Superior público um salário bastante mais elevado do que aos docentes de outros níveis de ensino. Ao entrevistar também uma docente que leciona num Instituto Privado tomámos conhecimento de que o seu salário é muito mais baixo do que os colegas da UNTL, facto que desconhecíamos, disparidade entre o público e o privado que, como referimos anteriormente, foi apontada como potencialmente desmotivadora pela docente que leciona no Instituto privado.

- Tendo estabelecido a profissão de docente do Ensino Superior como uma profissão valorizada e respeitada, recolhemos a opinião dos estudantes sobre as principais **vantagens de se lecionar em Timor-Leste**, ao nível do Ensino Superior, registando como **aspectos mais positivos** o facto de esta profissão lhes permitir aprender enquanto ensinam e de contribuírem para o futuro dos estudantes ao partilhar o seu conhecimento. Quando questionados sobre as **principais dificuldades vividas pelos docentes do Ensino Superior em Timor** os entrevistados apontaram sobretudo a língua portuguesa – o fraco domínio da língua portuguesa de alguns docentes, o pouco contacto que os estudantes têm no dia-a-dia com esta

língua e o facto de as bibliotecas disporem de poucos livros em português. Para além das questões linguísticas os entrevistados apontaram ainda a falta de bases dos docentes, fator que a formação em Portugal pretende ajudar a ultrapassar. A língua portuguesa é uma questão fundamental para se compreender o contexto profissional de onde estes estudantes provêm, tendo sido analisada no marco teórico desta investigação, embora não de forma aprofundada por não ser o nosso objeto de estudo específico, e citada como a principal dificuldade, por todos os entrevistados, no decorrer das entrevistas. As dificuldades referidas pelos entrevistados encontram-se inter-relacionadas, com a formação em Portugal a revestir-se da máxima importância, ao permitir a consolidação das bases de cada docente, ao mesmo tempo que permite o contacto diário com a língua portuguesa.

O facto da questão linguística ser apontada pelos entrevistados como uma dificuldade sentida pelos docentes em Timor não nos surpreende uma vez que o domínio da língua portuguesa se tem revelado um dos principais desafios da profissão docente, desde a independência do país. Como vimos aquando da análise da *Categoria 1* os estudantes entrevistados reconhecem a complexidade da **situação linguística** que se vive no país, socialmente e a nível educativo, assumindo utilizar diversas línguas para lecionar e para comunicar com os restantes docentes. O **mosaico linguístico** que encontramos nas Instituições de Ensino Superior de Timor (IES), quer na IES pública quer no Instituto privado, traduzido na **coexistência de diversas línguas** – tétum, indonésio, português e inglês – deve-se, como referimos anteriormente, aos momentos de ocupação vividos por este país, mas também ao facto dos docentes do Ensino Superior receberem a sua formação (ao nível de mestrado e de doutoramento) em diferentes países, estando expostos a diferentes línguas, que mais tarde irão utilizar nas suas aulas, contribuindo para que não haja uma uniformização linguística. Os acordos estabelecidos entre Timor e um conjunto de países não falantes de língua portuguesa (Indonésia, Austrália, Japão, entre outros) é um aspeto já referido no marco teórico (ver pontos 3.2.5 *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED, 2011)* e 3.6 *Apoio de Portugal ao Ensino Superior em Timor-Leste: o caso específico da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e*), assim como no momento da análise de dados. As repercussões que esta dispersão na procura de formação poderá ter a nível educativo e linguístico levam-nos a indagar por que razão Timor aposta na promoção da lusofonia, ao enviar estudantes para países falantes de língua portuguesa (Portugal e Brasil, entre outros), enviando simultaneamente estudantes para países cujo processo de ensino e de aprendizagem irá ter lugar em língua inglesa. Esta questão é referida pelo docente nº3, que questiona a estratégia de Timor, levantando a dúvida de existir “uma estratégia clara e outra por trás do palco” (UH2, D3:303). Efetivamente, ao enviar estudantes para países não falantes de língua portuguesa o Governo timorense acaba por colocar em risco o objetivo de criar em Timor uma identidade nacional de carácter lusófono, aspeto que tem sido a base da cooperação estabelecida com Portugal desde o início.

▪ Ao recolher a opinião dos estudantes entrevistados relativamente às **caraterísticas que um bom professor deve ter**, especificamente no contexto de Timor-Leste, verificámos que as respostas obtidas englobam diferentes dimensões já referidas no marco teórico (ver pontos

4.8. *Profissão docente e saberes profissionais* e 4.9. *Perfil, funções e características do bom professor*), englobando conhecimentos plurais e multidimensionais. Por um lado os entrevistados afirmaram considerar relevante o domínio das matérias que lecionam, assim como a importância de manter os seus conhecimentos constantemente atualizados, ideia que se relaciona diretamente com a formação de nível superior recebida em Portugal. Efetivamente, no decorrer das entrevistas, foi possível verificar que os conhecimentos científicos adquiridos em Portugal são vistos pelos entrevistados como úteis, relevantes e passíveis de ser aplicados em Timor, com os devidos ajustes que as diferenças entre os dois contextos exigem.

Em segundo lugar foi referido o domínio das metodologias de ensino, conhecimento que engloba aspetos como as técnicas didáticas, os processos de planificação curricular, a avaliação, a gestão do tempo académico de aprendizagem e a capacidade de gestão da turma. Embora os cursos de mestrado e de doutoramento que estes estudantes frequentam não sejam cursos de natureza pedagógica, tal como referimos anteriormente, os estudantes afirmaram que aprendem por exposição a diferentes modelos, observando os docentes portugueses, a forma como cada um ensina e as diferentes metodologias que cada um utiliza nas suas aulas.

Em terceiro lugar os entrevistados referiram a importância de dominar a língua portuguesa, aspeto de maior importância no contexto de Timor-Leste (ver ponto 1.4 do marco teórico), embora alguns tenham reconhecido que não dominam totalmente esta língua e que normalmente não a utilizam como língua de ensino em Timor.

Para além destes três aspetos, os entrevistados defenderam ainda que o bom professor deve ser um modelo para os seus alunos, demonstrando empenho, dedicação e vontade de garantir um ensino de qualidade, ideias que vão ao encontro do que o próprio Governo de Timor-Leste estabelece nos seus Planos de Desenvolvimento (ver pontos 3.2.5 *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PED, 2011)* e 3.2.6 *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE, 2011)*).

Em síntese, no que diz respeito ao **período migratório** os estudantes reconheceram o valor desta oportunidade formativa, valorizando os conhecimentos adquiridos, assim como as experiências vividas, que os fazem crescer não só profissionalmente mas também a nível pessoal. Apesar do afastamento da família e da comunidade, da inserção numa nova sociedade, com uma cultura, língua, clima e alimentação diferentes, os estudantes parecem estar socialmente bem integrados. Em termos académicos, consideramos que as Universidades devem estar atentas às dificuldades aqui analisadas, mobilizando-se para fazer chegar aos estudantes o apoio necessário à sua adaptação académica. Contudo, também os estudantes devem ser responsabilizados, preparando-se adequadamente antes de se deslocarem para Portugal, quer ao nível da língua portuguesa quer em termos científicos, uma vez que as faltas de base foram também apontadas como uma das suas grandes dificuldades. Da parte dos docentes, reconhecemos a dificuldade em prestar um maior apoio a estes estudantes, com mais encontros e mais horas de tutoria, razão pela qual sugerimos que as Instituições criem uma figura que auxilie os estudantes na parte escrita da tese, por ser aí especificamente que manifestaram mais dúvidas e dificuldades. Para além disso,

consideramos que se os docentes tiverem conhecimento antecipado da presença destes estudantes nas suas aulas poderão preparar-se, caso o desejem, pesquisando sobre o seu país de procedência, de forma a terem uma maior sensibilização para as necessidades específicas destes estudantes.

6.2.6 PERSPETIVA DE DESENVOLVIMENTO FUTURO DE TIMOR-LESTE

Analizada a dimensão pessoal desta experiência, e de forma a darmos resposta direta às questões de investigação, analisamos também a sua dimensão social, pública e política, correspondente ao **período pós-migratório**. Neste ponto solicitámos aos estudantes que refletissem sobre três aspetos:

1) A cooperação estabelecida entre os dois países, especificamente ao nível do Ensino Superior, e o seu papel na formação de quadros superiores timorenses em Portugal, com o objetivo de analisar em que medida este modelo de cooperação institucional entre Timor e Portugal dota os estudantes timorenses dos conhecimentos, competências, boas práticas e ferramentas necessárias para lecionar em Timor;

2) O papel da integração de Timor na CPLP para a consolidação da identidade nacional do país;

3) Em que medida a experiência formativa em Portugal, para além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, poderá contribuir para o desenvolvimento futuro de Timor-Leste, especificamente a nível educativo, com os estudantes a retribuir o investimento que o país fez neles através da concessão das bolsas de estudo.

Nesta categoria definimos 1 objetivo específico para os estudantes e 1 para os docentes:

1. Inquirir em que medida consideram que esta experiência formativa em Portugal dá resposta às necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e poderá contribuir para o desenvolvimento do país. / Recolher a opinião dos docentes relativamente: 1. À correspondência desta modalidade de ajuda com as necessidades de formação de quadros técnicos superiores de Timor-Leste e à sua contribuição para o desenvolvimento do país.

▪ A perspetiva dos estudantes entrevistados relativamente à **cooperação estabelecida entre os dois países** revelou-se interessante pois apesar de estarem integrados numa cooperação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) de Timor e de Portugal, não pareceram ter refletido sobre a importância da cooperação até ao momento da entrevista. Apesar disso, quando questionados, os estudantes apresentaram uma visão positiva da cooperação atual entre os dois países, classificando-a como sendo marcada pela igualdade e pela partilha de responsabilidades e reconhecendo o importante papel de Portugal no processo de independência de Timor, no desenvolvimento da língua portuguesa e, particularmente, no contributo ao Ensino Superior. Também os docentes consideram que a cooperação entre os dois países é hoje marcada por interesses mútuos e pela partilha de responsabilidades, apesar de considerarem que o apoio prestado por Portugal tem ficado aquém do que seria expectável, facto enfatizado pela docente nº1 que considera que existe alguma distância na relação entre os dois países, caracterizando Portugal como “uma espécie do pai ausente” (UH2, D1:439).

▪ Ao analisarmos a opinião dos estudantes sobre **os acordos estabelecidos especificamente entre as Instituições de Ensino Superior dos dois países**, acordos que lhes permitem frequentar cursos de mestrado e de doutoramento em Portugal, verificámos que estes consideram os acordos muito importantes para a capacitação de quadros superiores de Timor, quer ao nível da ciência quer da língua portuguesa, ideias que coincidem com as dos docentes. Reconhecendo a importância destes acordos de cooperação, os docentes referiram que ambas as Instituições recolhem benefícios, dando como exemplo a exportação de conhecimento científico e linguístico da parte de Portugal e a possibilidade dos cidadãos timorenses acederem a formação de nível superior que o seu país de origem não possui ainda condições para oferecer. De facto, após a realização das entrevistas e do cruzamento dos dados obtidos foi possível verificar que os acordos que permitem aos docentes do Ensino Superior timorense completar a sua formação em Portugal são acordos marcados pela partilha de interesses. Por um lado verificamos que Timor, não dispondo ainda de formação de nível avançado nas suas IES, necessita da ajuda de países estrangeiros para formar o seu quadro docente. Por outro lado, é do interesse das IES portuguesas receber estudantes estrangeiros e exportar o seu conhecimento científico de forma a serem cada vez mais reconhecidas a nível internacional.

▪ Especificamente no que se refere à **importância destes acordos na formação e qualificação dos docentes timorenses do Ensino Superior**, essencial para que as Instituições de Ensino Superior deste país possuam um corpo docente mais qualificado, os estudantes consideram que o apoio prestado por Portugal é fundamental, sobretudo tendo em conta o contexto específico de Timor, país que apresenta ainda um corpo docente com baixas qualificações e que não disponibiliza ainda cursos de mestrado e de doutoramento. Os docentes confirmam a importância desta ajuda ao permitir aos estudantes timorenses a obtenção de conhecimentos, competências, boas práticas e ferramentas necessárias para lecionar em Timor. Apesar de ambos os grupos de entrevistados reconhecerem a **importância da cooperação institucional entre os dois países**, ambos manifestam algumas dúvidas relativamente ao futuro da mesma, tendo em conta a sua **sustentabilidade financeira** e a natural tendência para diminuir, à medida que Timor se vai autonomizando. Tendo em conta a evolução que os acordos têm vindo a sofrer nas últimas décadas, com Timor a assumir maior liderança, apropriação e partilha de responsabilidades, numa lógica de benefícios mútuos, consideramos que os acordos terão tendência a diminuir progressivamente, não devendo, contudo, extinguir-se enquanto o país beneficiário não se mostrar completamente autónomo na formação de nível avançado da sua população. Se observarmos o caso das ex-colónias pertencentes aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), tornadas independentes vários anos antes de Timor, é possível verificar que ainda hoje se recebe em Portugal um número bastante elevado de estudantes provenientes desses países, razão pela qual consideramos que os acordos entre Portugal e Timor se manterão ainda durante bastante tempo.

▪ Tendo em conta o contexto geográfico, histórico e social de Timor, a sua recente independência e o complexo mosaico linguístico que aí podemos encontrar, considerámos pertinente analisar também o ponto de vista dos estudantes relativamente à **integração de Timor na CPLP**. Num primeiro momento os estudantes manifestaram alguma dificuldade em apresentar a sua opinião sobre a integração na CPLP, dificuldade que pensamos que possa estar relacionada com o facto de este não ser um tema muito familiar e que não diz diretamente respeito à sua profissão em Timor. Ainda assim, de uma forma geral os estudantes consideram vantajoso que Timor faça parte da CPLP, realçando o papel que esta Comunidade teve no processo de independência do país, no apoio à consolidação da língua portuguesa, no estabelecimento de relações internacionais e na livre circulação de pessoas entre os países dos vários Estados-Membros. Os estudantes concordam com o facto da CPLP fazer parte da identidade de Timor, considerando que esta integração lhes permite manter a sua independência face aos vizinhos, Austrália e Indonésia. Embora tenhamos observado que a integração na CPLP é uma questão sobre a qual os estudantes entrevistados não tinham refletido previamente, consideramos que as ideias apresentadas pelos mesmos focaram os pontos essenciais, ou seja, questões como o apoio à independência de Timor, os acordos estabelecidos entre os vários Estados-membros, que permitem a livre circulação de pessoas, e, sobretudo, o apoio à construção de uma nova identidade nacional, diferente dos dois países que colonizaram esta ilha e também dos países que o rodeiam.

▪ Analisando especificamente a dimensão social e pública desta experiência formativa, foi possível averiguar que a cooperação entre os dois países que permite que os docentes do Ensino Superior timorense recebam formação avançada em Portugal poderá ter **impacto no desenvolvimento futuro de Timor-Leste**, caso os estudantes apliquem em Timor o que aprenderam em Portugal. Todos os estudantes afirmaram que pretendem regressar a Timor assim que concluírem a sua formação, cláusula de regresso que consta no contrato assinado, retribuindo o investimento que o país fez neles através da concessão das bolsas de estudo. O retorno obrigatório a Timor é fundamental para evitar a chamada “fuga de cérebros”, já referida nesta investigação (ver ponto 3.8. *Política de atribuição de bolsas de estudo*). Os oito estudantes entrevistados consideram muito importante o retorno ao país de origem, pretendendo aplicar o que aprenderam em Portugal, contribuindo, assim, para consolidar o sistema de Ensino Superior timorense. Assumindo tratar-se de uma questão complexa, também os docentes consideram que estes estudantes, possuidores de um nível de formação ainda pouco comum em Timor, manifestam uma grande vontade de contribuir para o desenvolvimento de Timor, aplicando os conhecimentos obtidos em Portugal nos seus locais de trabalho, **retribuindo o investimento feito pelo Governo na sua formação**. Os docentes consideram que estes estudantes poderão vir a desempenhar um importante papel em Timor, ao nível do Ensino Superior público, do Ensino Superior privado (com alguns estudantes a admitir ter sido já convidados para aí lecionar) e ao nível da investigação. De facto, concordamos com os docentes entrevistados quando estes afirmam que, em última instância, caberá a estes estudantes, com formação de nível mais avançado, a médio e longo prazo, assegurar a abertura de cursos de mestrado e de doutoramento em Timor, permitindo alargar a

oferta formativa de cada Instituição e autonomizando as suas Instituições de Ensino Superior, o que contribuirá para uma maior equidade educativa e, consequentemente, para uma maior justiça social no país. Neste ponto importa relembrar a particularidade do contexto específico de Timor-Leste (a falta de professores e as suas carências formativas), contexto em que o título de doutor, inclusive um título recentemente adquirido, é sinónimo de reconhecimento e de prestígio.

6.2.7 PLANOS PROFISSIONAIS FUTUROS

Por fim, registámos os planos profissionais futuros dos estudantes entrevistados, relacionados com o **período pós-migratório** desta experiência, assim como a avaliação que fazem da experiência formativa em Portugal e as sugestões que apresentam para que estes projetos de mobilidade possam funcionar de forma mais eficaz. À semelhança das outras categorias, as mesmas questões foram colocadas aos docentes da Universidade de Évora, de forma a obtermos o ponto de vista das duas amostras.

▪ Ao analisar os dados referentes à categoria 7 foi possível examinar as **aspirações e perspetivas profissionais futuras dos estudantes entrevistados**, dando resposta ao objetivo nº1. *Apurar quais são as suas aspirações e perspetivas profissionais de futuro; / Recolher as opiniões dos docentes relativamente a: 1. Às aspirações e perspetivas profissionais futuras destes estudantes.* Foi possível verificar que todos os estudantes entrevistados pretendem regressar a Timor, ao mesmo posto de trabalho, continuando a desempenhar a sua função de docentes do Ensino Superior. Para além de trabalhar na UNTL, alguns estudantes pretendem colaborar com alguns Ministérios, assim como lecionar, em simultâneo, nas Instituições de Ensino Superior privadas do país, Instituições para quem estes docentes serão ativos altamente desejáveis devido ao seu nível de formação. Também os docentes acreditam que os estudantes desejem regressar a Timor, utilizando a formação recebida em Portugal para contribuir para o seu país, assim como para ascender profissionalmente e para obter melhores condições, tanto a nível social como financeiro. Devido às suas elevadas qualificações, estes estudantes poderão optar por continuar na área do ensino, ou poderão, eventualmente, enveredar por cargos ministeriais ou equivalentes, tendo alguns estudantes referido que pretendem colaborar com os Ministérios da Agricultura e da Educação, ao nível do desenvolvimento de projetos de desenvolvimento do país.

▪ Ao responder ao objetivo nº2. *Apurar como é que avaliam a experiência formativa em Portugal até ao momento / Recolher as opiniões dos docentes relativamente a: 2. À avaliação que fazem desta modalidade de ajuda,* verificámos que, de uma forma geral, os estudantes **avaliaram positivamente a experiência formativa em Portugal**, considerando-a uma experiência enriquecedora, referindo como **pontos positivos** o contacto com a língua portuguesa, a aquisição/aprofundamento de conhecimentos científicos, passíveis de ser utilizados mais tarde em Timor e o bom ambiente de ensino e de aprendizagem encontrado em Évora. Como **limitações da experiência formativa em Portugal** os estudantes destacaram os prazos para a conclusão dos cursos, considerando-os reduzidos e o facto da bolsa de estudo ser suspensa quando os estudantes não cumprem os prazos estabelecidos por

Timor. Também os docentes portugueses classificaram os projetos de cooperação que permitem aos docentes timorenses estudar em Portugal como positivos, embora reconheçam que estas medidas carecem de uma avaliação rigorosa. A questão da **avaliação destes projetos de mobilidade**, que consideramos da máxima importância para que se alcancem resultados mais positivos, foi analisada no ponto 2.12 do marco teórico – *Acompanhamento e avaliação das políticas de cooperação portuguesa*. Efetivamente, apesar de ter sido possível verificar que os estudantes são avaliados pela Instituição de Ensino Superior portuguesa de acordo com o regime normal de avaliação, tal como os restantes colegas de curso, parece não existir um acompanhamento rigoroso do seu progresso da parte de Timor, cabendo apenas aos estudantes enviar um relatório anual para Timor. Nesse sentido, julgamos que um acompanhamento mais atento da parte das IES de partida evitaria situações de excessivo prolongamento da estadia dos estudantes timorenses em Portugal, ao mesmo tempo que permitiria a obtenção de trabalhos regidos por um maior nível de qualidade.

- Por fim demos resposta ao objetivo nº3. *Registar sugestões para que estes projetos possam funcionar de forma mais eficaz* / Recolher as opiniões dos docentes relativamente a: 3. *A propostas de recomendações para o futuro*. Analisando as várias sugestões deixadas verificámos que a questão da língua portuguesa continua a ser referida como fundamental, tanto pelos estudantes como pelos docentes, sendo defendida a importância dos candidatos receberem uma sólida **formação em língua portuguesa** antes de vir para Portugal, complementada com uma formação contínua, em língua portuguesa, durante a sua estadia em Portugal. Tal como referimos anteriormente, a questão da língua portuguesa deu origem a duas sugestões, apresentadas no ponto 6.2.8 *Propostas de Intervenção*, a sugestão nº3 dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Portugal e a sugestão nº5 dirigida especificamente às Instituições de Ensino Superior de Timor.

- Em **termos sociais** foi deixada a sugestão de haver um maior esforço por parte destes estudantes para se integrarem na sociedade portuguesa, convivendo mais com os portugueses no dia-a-dia de forma a praticarem a língua portuguesa. Apesar das diferenças culturais existentes entre os dois países, que pudemos observar quando trabalhámos em Timor, consideramos que cabe aos estudantes fazer um esforço para se integrar na sociedade portuguesa, seguindo o exemplo dos estudantes que participam em atividades da Igreja, da Associação de Estudantes ou de voluntariado, atividades que lhes permitem conviver com os portugueses e aprender um pouco sobre a cultura do nosso país.

- Dirigindo-se à **Embaixada de Timor-Leste em Portugal**, os estudantes solicitaram que esta faculte mais informação aos candidatos sobre os cursos disponíveis em Portugal, para que no futuro os estudantes possam fazer uma escolha mais informada, para além de considerar que esta deve fazer um maior acompanhamento dos cidadãos timorenses que se encontram a estudar em Portugal. A questão da disponibilização de informação sobre os cursos disponíveis em Portugal, e em cada IES portuguesa em particular, é muito importante. Nesse sentido, consideramos que a Embaixada poderia facultar às IES timorenses uma lista

atualizada das opções, para que cada candidato possa fazer uma escolha consciente e acertada do curso que pretende frequentar

▪ **Diretamente à UNTL** os estudantes deixaram três sugestões: em primeiro lugar sugeriram que no futuro pudessem realizar a parte escrita da tese em Timor, argumentando que não faz sentido a permanência em Portugal durante tanto tempo; em segundo lugar consideraram negativo o corte da bolsa de estudo, sobretudo quando os estudantes estão já na fase final dos estudos e, por fim, defenderam que a motivação dos estudantes deveria ser analisada de uma forma mais criteriosa no processo de seleção dos candidatos, ainda em Timor, de forma a evitar que se desloquem para Portugal candidatos com fraca motivação para concluir os cursos. Neste ponto, e pela primeira vez na nossa interpretação dos dados obtidos, vamos um pouco mais além do que apresentámos até ao momento, na medida em que queremos expressar uma certa discordância em relação às primeiras duas sugestões apresentadas pelos estudantes, nomeadamente a sugestão de poderem ir para Timor ainda antes de entregarem as teses, pois consideramos que essa situação reduziria bastante o contacto com a língua portuguesa, o que poderia vir a revelar-se contraproducente. Para além disso, ao voltarem à rotina docente em Timor teriam bastante menos tempo para se dedicar à elaboração das teses do que se se mantivessem em Portugal. Também discordamos da possibilidade de não haver corte de bolsa, independentemente do número de anos que os estudantes demorem a concluir os estudos, levantando a questão “Se não cortassem a bolsa de estudo, quantos anos seriam necessários para concluir uma licenciatura? E um mestrado? E um doutoramento?”. Defendemos que a bolsa de estudo deve continuar a ser regida pelas mesmas regras, com a existência de prazos máximos para que os estudantes apresentem os seus trabalhos finais e regressem a Timor para dar continuidade à sua tarefa docente.

▪ As sugestões apresentadas pelos **docentes** relacionam-se com aspetos institucionais. A primeira sugestão foi a possibilidade da oferta de um “ano zero”, um ano de preparação em que os estudantes timorenses recebessem um apoio a nível académico que lhes permitisse reforçar os saberes fundamentais para o curso que irão frequentar, para além de uma formação em língua portuguesa. A segunda sugestão, já mencionada, foi a criação de uma figura de tutor que auxiliasse estes estudantes num primeiro momento. De facto consideramos que a existência de um tutor, para além do orientador que administra toda a parte académica, poderia ser uma medida positiva “enquanto veículo integrador de todos os espaços vivenciais”, tal como afirmam Cristóvão e Nogueira (2011, p.97). Por fim, os docentes defendem uma maior articulação entre as IES timorenses e as IES portuguesas, que permitisse aos docentes portugueses conhecer o contexto de onde os estudantes provêm e prestar-lhes um apoio mais efetivo, sugestão com a qual concordamos e que consideramos que se poderia revelar frutífera.

Em síntese, no que diz respeito ao **período pós-migratório**, foi possível apurar que todos os estudantes entrevistados consideram, como perspetiva de futuro imediato aquando do término dos seus cursos, o regresso ao país de origem e ao mesmo posto de trabalho e, se

possível, a colaboração com Ministérios e com Instituições de Ensino Superior privadas de forma a aplicar os conhecimentos adquiridos em Portugal. Para além disso, de uma forma geral, tanto os estudantes timorenses como os professores portugueses entrevistados avaliam a experiência formativa em Portugal como positiva e enriquecedora.

6.2.8 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA COOPERAÇÃO ENTRE PORTUGAL E TIMOR-LESTE

Com base nos dados recolhidos, na nossa análise dos mesmos e nas nossas conclusões, apresentamos aqui um conjunto de sugestões que consideramos poder vir a constituir uma ferramenta útil para a reflexão sobre os acordos estabelecidos entre as Instituições de Ensino Superior de Portugal e de Timor.

Às Instituições de Ensino Superior de Timor:

1. Consideramos fundamental que cada Instituição crie um **mecanismo de seleção de candidatos** mais rigoroso e sistemático, com critérios pré-definidos, de entre os quais poderia constar a análise do currículo, a experiência profissional, o perfil investigativo, o domínio da língua portuguesa, o domínio da língua inglesa, entre outros.

2. O processo de **seleção dos candidatos** deveria apresentar critérios específicos, transversais a todos os Departamentos da mesma Instituição e do conhecimento de todos os candidatos.

3. O **domínio da língua portuguesa** deveria ser um fator eliminatório de candidatos, podendo ser exigido aos estudantes timorenses um domínio desta língua que lhes permita integrar-se em Portugal com maior facilidade.

4. A **formação preparatória**, recebida em Timor, deve ser pautada por critérios previamente estabelecidos, ter uma duração fixa e ser organizada com o objetivo principal de preparar adequadamente os candidatos para a experiência formativa em Portugal.

5. Nos casos em que os candidatos não apresentem conhecimentos suficientes de língua portuguesa, as Instituições poderiam optar por disponibilizar uma **formação em língua portuguesa mais prolongada** e enviar esses candidatos num ano subsequente.

6. Relativamente ao **modelo de acompanhamento e de avaliação** e ao envolvimento da parte de Timor, consideramos que seria importante a existência de um canal de comunicação direta entre a IES recetora e a IES de origem, comunicação esta que se poderia traduzir na elaboração, pelos orientadores de tese, de um relatório anual de avaliação que fosse enviado a Timor para que as IES de origem pudessem acompanhar mais de perto o progresso de cada estudante.

7. Os estudantes deveriam ser incentivados a concluir a formação dentro dos prazos estabelecidos, o que nem sempre acontece pois têm consciência da possibilidade e da facilidade de pedir um alargamento do prazo da **bolsa de estudo**. Nesse sentido, consideramos que, embora o alargamento do prazo seja muitas vezes necessário, deve ser devidamente justificado e comprovado.

8. As Instituições deveriam fazer um **acompanhamento posterior** à formação recebida em Portugal (*avaliação ex-post*), de forma a verificar se os resultados obtidos correspondem aos resultados esperados.

Às Instituições de Ensino Superior de Portugal:

1. Dado o elevado número de estudantes estrangeiros que recebem todos os anos, consideramos que as IES portuguesas deveriam procurar melhores **soluções de acolhimento e de acompanhamento dos estudantes estrangeiros**, sobretudo na fase da chegada a Portugal, fase em que os estudantes revelam sentir-se mais desamparados.

2. Para além da implementação de estruturas de acolhimento e de acompanhamento mais eficazes, sugerimos a criação de uma **figura de tutor** que apoie os estudantes no momento da chegada a Portugal e sempre que surjam questões cuja resolução não seja da responsabilidade do orientador.

3. Tendo em conta o contexto específico de onde estes estudantes provêm e as dificuldades linguísticas que manifestam, consideramos premente definir estratégias institucionais de **apoio em língua portuguesa**, sobretudo em Instituições que contem já com um elevado número de estudantes timorenses. Nesse sentido, consideramos que seria vantajoso que as Instituições de Ensino Superior recetoras prestassem um apoio em língua portuguesa direcionado à elaboração das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento, uma vez que é na parte escrita da tese que os estudantes entrevistados manifestaram mais dificuldades.

4. Sugerimos que as IES recetoras se esforcem por dinamizar **atividades estudantis** em que se partilhem aspetos culturais dos dois países – Portugal e Timor. Consideramos que a promoção de atividades que fomentem a multiculturalidade e que valorizem a cultura de proveniência poderia contribuir, de forma positiva, para uma maior integração dos estudantes timorenses em Portugal.

5. Por fim, sugerimos que as IES recetoras se esforcem igualmente por dinamizar **atividades estudantis** que deem a conhecer aos estudantes portugueses a cultura de Timor, a sua história e a relação entre Portugal e Timor, facto que poderia contribuir para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre os estudantes portugueses e os estudantes timorenses que se encontram a estudar em Portugal.

6.3 LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Ao iniciar esta investigação tínhamos consciência da inevitabilidade de nos depararmos com algumas limitações. Uma das limitações que mais nos condicionou ao elaborar o Marco Teórico foi o facto de existir muita informação disponível sobre a cooperação portuguesa, sobretudo no que respeita os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas muito menos **informação sobre as relações estabelecidas entre Portugal e Timor**. Certamente que, em muitos momentos, é possível estabelecer paralelos entre o caso de Timor e o dos PALOP, mas nem sempre, por isso procurámos afincadamente dados específicos sobre Timor, analisando a informação a que nos foi possível aceder e que se revelou bastante interessante.

Uma segunda limitação, que em muito nos surpreendeu, foi o facto das Entidades oficiais não terem respondido ao nosso **pedido de informação**, à exceção da Embaixada de Timor-Leste em Portugal e do Instituto Camões. Nem mesmo a UNTL, onde trabalhámos em 2015 e cujo gabinete de cooperação era, à época, dirigido por um português, respondeu aos nossos *emails*. Perante esta falta de resposta, assim como pelo facto do registo na Embaixada não ser obrigatório, **não foi possível identificar o número exato de estudantes timorenses em Portugal**, como havíamos previsto no início da investigação. Para além dos próprios membros da Embaixada não possuírem um registo exato dos cidadãos timorenses a residir em Portugal, as regras de confidencialidade de informação não permitem à Embaixada fornecer dados concretos sobre a localização dos estudantes timorenses, tendo-nos sido apenas fornecido o nome de algumas Instituições de Ensino Superior portuguesas onde estudam estudantes desta nacionalidade, tendo a Universidade de Évora sido uma das Instituições referidas. Perante a ausência de resposta e a impossibilidade de identificar o universo decidimos aceder diretamente a estes estudantes, adotando o estudo de caso com recurso a uma amostra não probabilística por acessibilidade ou por conveniência. Embora o nosso objetivo desde o início tenha sido o **recurso ao estudo de caso**, não podemos deixar de reconhecer que gostaríamos de ter conseguido identificar a população, conhecendo com tanta exatidão quanto possível quantos cidadãos timorenses se encontram a estudar no Ensino Superior português e qual a sua distribuição em termos geográficos. Não tendo sido possível, avançámos com a seleção de uma IES particular (ver ponto 5.3.4 *Processo de seleção da Instituição de Ensino Superior*), analisando a experiência de uma amostra num contexto muito concreto. Apesar dos riscos de tal decisão, consideramos que o recurso ao estudo de caso permitiu o aprofundamento dos dados recolhidos relativamente a cada estudante entrevistado, abordagem que nos possibilitou a realização de entrevistas extensas, com uma duração média superior a uma hora.

Reconhecendo o facto deste trabalho não esgotar o tema em análise, podendo mesmo ser o ponto de partida para estudos complementares que aprofundem o nosso objeto de estudo, deixamos algumas sugestões baseadas em aspetos com os quais nos deparámos ao longo da investigação e que consideramos interessante analisar de uma forma mais aprofundada:

▪ A primeira proposta para futuras investigações envolve a colaboração do Governo de Timor, Entidade que poderá indicar quantos cidadãos timorenses se encontram a estudar em Portugal, em que Instituições de Ensino Superior estudam e especificamente que cursos frequentam. Com estes dados seria possível fazer uma investigação mais abrangente, uma avaliação da situação que vá mais além do estudo de caso e que contemple toda a população estudantil de nacionalidade timorense em Portugal.

▪ Em segundo lugar sugerimos a realização de estudos de caso relacionados com a formação de docentes do Ensino Superior de Timor que abrangesse outras Instituições de Ensino Superior portuguesas, entrevistando outras amostras da mesma população de forma a obter um retrato mais abrangente da problemática.

▪ Relativamente ao **período pré-migratório** sugerimos a análise das etapas do processo de seleção dos candidatos e a elaboração de uma proposta que incluísse critérios específicos (o currículo, a experiência profissional, o perfil investigativo, o domínio da língua portuguesa, o domínio da língua inglesa, entre outros), de forma a evitar que sejam selecionados candidatos que não apresentam as condições necessárias para concluir a formação.

▪ Ainda no **período pré-migratório**, consideramos que seria interessante analisar o processo de preparação que os estudantes recebem em Timor, verificando como é organizada esta formação, quem a promove, qual a sua duração, de que forma são avaliados os que a frequentam e que alterações se poderia fazer para que esta fosse mais efetiva.

▪ No que se refere ao **período migratório** sugerimos a análise do acompanhamento que as Instituições de Ensino Superior timorenses fazem dos seus docentes durante o período em que estes estão em Portugal e a elaboração de uma proposta de acompanhamento e de avaliação concreta, proposta que consideramos que poderia revelar-se um importante contributo para que as Instituições de Ensino Superior timorenses evitem o prolongamento excessivo do prazo que cada estudante necessita para completar o curso.

▪ Ainda relativamente ao **período migratório** consideramos pertinente realizar uma pesquisa relacionada com os apoios governamentais recebidos por estes estudantes, especificamente a bolsa de estudo, uma investigação que se centrasse nos fundos disponíveis em Timor e no retorno que as Instituições de Ensino Superior timorenses obtêm quando estes regressam ao país, uma avaliação *ex post* que permitisse analisar os resultados que a mobilidade destes estudantes tem do ponto de vista do Governo timorense.

▪ Por fim, sugerimos uma análise centrada no **período pós-migratório** em que o investigador acompanhe os estudantes de volta à sua função docente em Timor, analisando em que medida reconhecem a relevância de terem estudado em Portugal, em que medida consideram que isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional enquanto quadros altamente qualificados, se utilizam a língua portuguesa na sala de aula e de que modo contribuem, na prática, dentro da sua esfera de ação, para o desenvolvimento de Timor.

6.4 REFLEXÃO FINAL

Chegados ao fim do nosso percurso, conscientes dos desafios com que nos deparamos e das limitações que condicionaram a nossa investigação, não poderíamos deixar de reconhecer que apesar da mesma se ter revelado bastante desafiante, foi para nós, sem dúvida, muito enriquecedora, tendo contribuído para a compreensão de uma realidade tão complexa e um contexto tão particular como é o de Timor-Leste. De facto, ao analisar o papel da cooperação bilateral estabelecida entre Portugal e Timor-Leste ao nível educativo, mais especificamente os programas que permitem aos docentes timorenses do Ensino Terciário frequentar cursos de mestrado e de doutoramento em Instituições de Ensino Superior Portuguesas, tomámos uma maior consciência da relevância que esta modalidade de ajuda possui para o desenvolvimento de Timor e para o seu fortalecimento enquanto Estado independente.

A nossa recolha das expectativas, motivações, experiências e opiniões de um grupo de estudantes timorenses que se encontram a estudar em Portugal e a comparação das suas perspetivas com os pontos de vista dos docentes que os orientam tornou possível a identificação tanto de aspetos referenciados como positivos como de aspetos que poderão ser alvo de reformulação para que esta modalidade de ajuda se revista da máxima eficácia. Neste sentido, consideramos que o facto de termos procurado desenvolver o nosso trabalho com rigor teórico e metodológico e a apresentação de propostas de intervenção nos permitiram dar um humilde contributo para a análise desta modalidade de ajuda.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (2015). *CPLP unida em prol de sistemas educativos inclusivos, eficientes e eficazes*. Díli, 14-17 de Abril de 2015. Seminário Técnico sobre o Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020). Díli: Timor-Leste.
- III Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/15001-timor-leste-iii-conferencia-internacional-sobre-o-futuro-da-lingua-portuguesa-no-sistema-mundial?highlight=WyJ0aW1vciIsInRpbW9yJ3MiXQ==> a 28-01-2018.
- IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (2002). Brasília. *COOPEDU – I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor-Leste*. 29 e 30 de Março de 2010. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pp.95-102.
- XI Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (2016). *Declaração sobre a Nova Visão Estratégica da CPLP (2016-2026)*. Brasília, 31 de Outubro e 1 de Novembro de 2016. Brasília: Brasil.
- ACEP & CesA. (2019). Cooperação para o Desenvolvimento: interesses nacionais ou agenda do bem comum? *Mundo crítico. Revista de Desenvolvimento e Cooperação n.3*. Lisboa: Mundo Crítico – Edições, editorial.
- Afonso, M. (2005). Os Instrumentos da Cooperação. In Afonso, M. & Fernandes, A. *abCD Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*. (pp.71-95). Instituto Marquês de Valle Flôr e Oikos – Cooperação e Desenvolvimento. Lisboa: Colprinter, Lda.
- Afonso, M. (2017). *A avaliação na cooperação portuguesa. Percursos e desafios*. Apresentado nas I Jornadas Ibéricas de Profissionais da Avaliação. Lisboa: Universidade Católica e Gabinete de Avaliação e Auditoria do Camões, ICL.
- Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal. aicep Portugal Global. (2014). *Portugal Acordos Bilaterais Celebrados. Mercados Informação Regulamentar*. Lisboa: aicep Portugal Global - Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal, E.P.E.
- Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>; <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/parceiros> a 09-12-2017.

- Agenda de Acra para a Acção: três compromissos centrais. Recuperado de <http://cooperacao-desenvolvimento.blogspot.pt/2010/12/de-paris-acra.html> a 09-12-2017.
- Aguiar, V. & Medeiros, C. (2009). *Entrevistas na pesquisa social: O relato de um grupo de foco nas licenciaturas*. Apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, pp.10710-10715.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª edição atualizada). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor – Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz, *Millenium*, nº.39, pp. 55-71.
- Alonso-Ferreiro, A. (2016). *Competencia digital y Escuela. Estudio de caso etnografico en dos CEIP de Galicia*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Alves, E. (2013). *Estudantes internacionais no Ensino Superior Português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho*. (Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Alves, F. (2001). *A Dimensão Preocupacional dos Professores*. Série Estudos, nº 57. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A Técnica de Análise de Conteúdo. In Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In Amado, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association. (APA). (2015). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª edição). Washington, DC: Autor.
- Atlas.ti – Introducción al Atlas.ti, por Neringa Kalpokaite, Gerente para Europa de Formación y Cooperación de ATLAS.ti.
Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=JprvFIBY5z4> a 16-04-2019.
- Atlas.ti – Qualitative Methods Modules, by Amanda Flaim and James Speckart, Michigan State University and Duke University.
Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=iL7Ww5kpnIM>
https://www.youtube.com/watch?v=BAKRKZq_Ebo a 05-03-2019.

- Atlas.ti – Coding - Bryman's 4 Stages, by Graham R. Gibbs and University of Huddersfield. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=7X7VuQxPfpk> a 05-03-2019.
- Atuação da Cooperação Portuguesa. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa;>
[http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao?highlight=WyJ0aW1vciIsInRpbW9yJ3MiXQ==;](http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao?highlight=WyJ0aW1vciIsInRpbW9yJ3MiXQ==)
<http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao> a 10-05-2017.
- Bandeira de Timor-Leste. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_de_Timor-Leste a 01-12-2018.
- Barata, F. (1998). *Timor contemporâneo. Da primeira ameaça da Indonésia ao nascer de uma nação*. Lisboa: Equilíbrio Editorial, Lda.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. (Reta, L. & Pinheiro, A., Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Batoré, H. (2007). Ensinar Português no Enquadramento Poliglótico de Timor-Leste. *Palavras*, 37. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 55-65.
- Belo, L. (2015). *Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no Timor-Leste: uma proposta com gêneros textuais na sala de aula*. (Dissertação de Mestrado em formação de professores). UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Brasil.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, nº.29, pp.9-23.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (2ª edição). (Santos, M. & Baptista, T., Trad.). Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação. (Obra original publicada em 1991).
- Borrvalho, A. (2008). *Programa de Mestrado em Educação: Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento do Professor e Processos de Formação*. Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora.
- Brito, V. (2009). *Vivências Adaptativas e Desempenho Académico dos Estudantes Caboverdianos da Universidade de Coimbra*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Pedagogia Universitária). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cabrita, I., Capelo, A. & Ferreira, A. (2015). Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. Universidade de Aveiro. In Flores, M., Moreira, M. & Oliveira, L. (Org.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp.65-79). Ramada: Pedago Editores.

- Câmara, R. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, nº.6 (2), pp.179-191.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2012). *Plano de Ação para a Implementação da Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz*. Lisboa: Autor. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/plano_acao_busan_nov2012_revgsenec.pdf a 09-12-2017.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2013). *Estatísticas da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)*. Lisboa: Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado de https://www.instituto-camoes.pt/index.php?Itemid=1560&option=com_moofaq&view=category&id=734 a 01-02-2018.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2014a). *Guia de Avaliação* (3ª edição). Lisboa: Gabinete de Avaliação e Auditoria Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2014b). *Documento de Posição de Portugal sobre a Agenda pós 2015*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2015). *Memorando de Portugal 2015*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2016a). *Seminário de Cooperação Internacional - Desenvolvimento, Cultura, Língua - Portugal no Mundo*. Intervenção de S. Exa. a Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação. Lisboa: Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2016b). *Política de Avaliação - Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento (2016-2020)*. Lisboa: Gabinete de Avaliação e Auditoria Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Camões, Instituto Português. (2006). *Exame do CAD a Portugal – 2006. Resumo das principais conclusões e recomendações*. Lisboa: Camões, ICL. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/relat_exame_cad_pt.pdf a 09-12-2017.
- Campos, B. (2011). Formação de professores em serviço para a mudança no desempenho profissional. Universidade do Porto. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. *Formação Contínua. Relatos e Reflexões* (pp.217-228). Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.

- Campos, C. & Turato, E. (2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: Aplicação e Perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, nº.17 (2). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/pt_19.pdf.
- Canário, R. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores - Desafios às políticas: Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores, Algumas notas finais*. Apresentado na Sessão VI da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.133-148). Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Carrascalão, M. (2002). *Timor. Os anos da Resistência*. Queluz: Editora Mensagem.
- Carvalho, A. (2018). A complexidade da cooperação para o desenvolvimento, as críticas e as alternativas. *Mundo Crítico. Revista de Desenvolvimento e Cooperação* nº.1. *A propósito de fragilidades e complexidades do desenvolvimento*. Lisboa: Mundo Crítico – Edições, pp.35-62.
- Carvalho, H. (2000). *Os dias da UNAMET – Crónicas de uma Reportagem em Timor*. Lisboa: Hugin Editores, Lda.
- Castilho, S. (2009). *A formação do perfil do professor do século XXI*. (Monografia apresentada para obtenção do título de especialista em Metodologia do Ensino Superior). UNISALESIANO. Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*. São Paulo.
- Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. (2002). *Conferência sobre Financiamento do Desenvolvimento termina em Monterrey* (Monterrey, México, 18-22 Março 2002). Comunicados de Imprensa do Departamento de Informação Pública da ONU. Recuperado de https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/FFD/Monterrey_Round_up-Portuguese.pdf a 09-12-2017.
- Coller, X. (2005). *Estudio de Casos* (2ª edição). Madrid: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos nº30.
- Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (CPLP). (1996). *Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Aprovada na I Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, Lisboa.
- Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (CPLP). (2008). *Declaração de Díli*. Aprovada na VIII Reunião dos Ministros do Trabalho e dos Assuntos Sociais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Díli.
- Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (CPLP). (2014). *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP (2014-2020)*. Apresentado na VI Reunião de Ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da CPLP, Maputo.

- Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (CPLP). (2015). *Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)*. Apresentado na I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, Díli.
- Conferência Buenos Aires + 40: Conferência sobre Cooperação Sul-Sul. Recuperado de <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1665401>;
<https://news.un.org/pt/story/2019/03/1664971> a 22-08-2019.
- Conferência dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros. (2003). *Declaração de Roma*. Bruxelas. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&t=PDF&f=CG+3+2003+INIT> a 09-12-2017.
- Conselho da União Europeia. (2005). *Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento*. Conselho e Representantes dos Governos dos Estados-Membros, Parlamento Europeu e Comissão sobre a política de desenvolvimento da União Europeia.
- Cooperação e Desenvolvimento. Recuperado de <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1430> a 09-12-2017.
- Cooperação para o Desenvolvimento. Recuperado de <http://www.sec-general.mec.pt/pagina/cooperacao-para-o-desenvolvimento> a 01-04-2017.
- Correia, M. (2011). A Cooperação Portuguesa e a Educação. COOPEDU – *I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor-Leste. 29 e 30 de Março de 2010*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pp.15-39.
- Cortés González, P. (2019). Resiliencia, Identidad y Pedagogía Crítica - Descolonizando las perspectivas de la transformación hacia una mirada política. In De Melo, A.; Espinosa Torres, I.; Pons Bonals, L. & Rivas Flores, J. (Coord.). *Perspectivas Decoloniales sobre la Educación* (pp.175-212). Santa Cruz: Editora Unicentro e Málaga: Uma Editorial.
- Costa, F. & Sousa Jr., F. (2014). A Política nas Políticas de Cooperação Portuguesa (1974-2014). *Lusíada. Política Internacional e Segurança*, n.º 10, pp. 141-176.
- Costa, L. (2001). O tétum, factor de identidade nacional. Timor Lorosa'e. *Revista de Letras e Cultura Lusófonas*, n.º.14. Lisboa: Instituto Camões, pp.59-64.
- Costa, P. & De Souza, F. (2016). Métodos Qualitativos de Análise de Dados: Peculiaridades da Análise do Discurso. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), vol. 4 (nº.6), pp.iv-x.
- Costa, P. & De Souza, F. (2017). Criterios de construcción y evaluación de artículos en investigación cualitativa (CCAAIQ). In Costa, A.; Sánchez-Gómez, M. & Martín Cilleros, M. (Org.), *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp.12-20). Aveiro: Ludomedia.

- Cox, S. & Carey, P. (1995). *Timor-Leste. Gerações de Resistência*. (Carvalho, F., Cadima, E. & Pinto, P., Trad.). Lisboa: Caminho. (Obra original publicada em 1995).
- Cravinho, J. (2002). *O Futuro da Cooperação Portuguesa. Enquadramento Macroeconómico da Cooperação Portuguesa*. Apresentado no V Colóquio Internacional Globalização e Contextos Locais na África Subsariana. Porto: FLUP, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.27-31.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4ª edição). Boston: Pearson Education.
- Cristóvão, D. & Nogueira, P. (2011). *Percursos, estratégias e representações socioculturais de um grupo de estudantes timorenses em Portugal*. Apresentado na Conferência Novas Investigações sobre Timor-Leste. Centro de Formação João Paulo II, Díli, pp.92-97.
- Cultura de Timor. Recuperado de <https://www.xapuri.info/cultura/tais-o-belo-tecido-tradicional-do-timor-leste/> e <https://futureconomy.org/timor-leste-and-its-asean-prospects/> a 01-08-2019.
- Cunha, M. (2009). *Formação de professores: um desafio para o século XXI*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia Braga: Universidade do Minho, pp.1048-1056.
- Cunha, M. (2012). *Capacitação e eficácia dos programas de desenvolvimento do Ensino Superior em Timor-Leste*. (Dissertação de Mestrado em Humanidades, História e Arqueologia). Universidade do Porto, Porto.
- Dados de Timor-Leste. Recuperado de <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/todos-os-paises/timor> a 23-08-2019.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In Day, C. & Sachs, S. (Org.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- De Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem UERJ*, nº.16 (4). Rio de Janeiro, pp.569-576.
- De Oliveira, M. (2013). *Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro*. (Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Pública). Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Declaração Final da I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação. Recuperado de <https://www.cplp.org/id-3537.aspx?PID=9080&Action=1&NewsId=3649¤tPage=2> a 01-04-2017.

Decreto-lei n.º791/74 de 31 de Dezembro (1974). Cria o GCC - Gabinete Coordenador para a Cooperação. Publicado em Diário do Governo n.º 303/1974, 6º Suplemento, Série I de 1974, pp.118-120.

Decreto-lei n.º97-A/76 de 31 de Janeiro (1976). Cria o ICE - Instituto para a Cooperação Económica. Publicado em Diário do Governo n.º 26/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976, pp.2-4.

Decreto-lei n.º175/85 de 22 de Maio (1985). Cria a Comissão Interministerial para a Cooperação (CIC), órgão de consulta e articulação das actividades desenvolvidas na área da cooperação. Publicado em Diário da República n.º 117/1985, Série I de 1985, pp.1373-1374.

Decreto-lei n.º135/92 de 15 de Julho (1992). Cria o Instituto Camões. Publicado em Diário da República n.º 161/1992, Série I-A de 1992, pp.3317-3322.

Decreto-lei n.º60/94 de 24 de Fevereiro (1994). Aprova a Lei Orgânica do Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP). Publicado em Diário da República n.º 46/1994, Série I-A de 1994, pp.863-869.

Decreto-lei n.º189-A/99 de 04 de Junho (1999). Cria, na dependência do Ministro dos Negócios Estrangeiros, o cargo de comissário para o apoio à transição em Timor Leste. Publicado em Diário da República n.º 129/1999, 1º Suplemento, Série I-A de 1999, p.2.

Decreto-lei n.º155/2002 de 15 de Junho (2002). Extingue o cargo de comissário para o apoio à transição de Timor Leste a funcionar na dependência do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Publicado em Diário da República n.º 136/2002, Série I-A de 2002, p.4842.

Decreto-lei n.º5/2003 de 13 de Janeiro (2003). Cria o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), por fusão do Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP) e da Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD). Publicado em Diário da República n.º 10/2003, Série I-A de 2003, pp.110-116.

Decreto-lei n.º30/2008 de 13 de Agosto (2008). Define o Regime de Atribuição de Bolsas de Estudo no Estrangeiro. Timor-Leste. Publicado no Jornal da República Série I, n.º35 de 2008, pp.2567-2572.

Decreto-lei n.º16/2010 de 20 de Outubro. (2010). Define o Estatuto da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Timor-Leste. Publicado no Jornal da República Série I, n.º41 de 2010, pp.4318-4332.

Decreto-lei n.º21/2010 de 01 de Dezembro. (2010). Aprova o Regime Geral de Avaliação do Ensino Superior e Cria a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica

- (ANAAA). Timor-Leste. Recuperado de <http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1208> a 20-05-2018, pp.4418-4432.
- Decreto-lei n.º23/2010 de 09 de Dezembro. (2010). Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Timor-Leste. Publicado no Jornal da República Série I, n.º46 de 2010, pp.4451-4467.
- Decreto-lei n.º21/2012 de 30 de Janeiro (2012). Aprova a orgânica do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. Publicado em Diário da República n.º21/2012, Série I de 2012, pp.506-510.
- Decreto-lei n.º7/2012 de 15 de Fevereiro. (2012). Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária. Timor-Leste. Publicado no Jornal da República Série I, n.º6 de 2012, pp.5644-5656.
- Decreto-lei n.º3/2014 de 15 de Janeiro (2014). Primeira alteração ao Decreto-lei n.º 7/2012, de 15 de Fevereiro. Estabelece o Estatuto de Carreira Docente Universitária. Timor-Leste. Publicado no Jornal da República Série I, n.º2 de 2014, pp.6961-6992.
- Despacho Conjunto n.º901/2001 de 02 de Outubro. (2001). Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação. Define as regras aplicáveis à concessão pelo Estado Português de bolsas de estudo a candidatos naturais de Timor Leste. Publicado em Diário da República II Série n.º229, pp.16549-16551.
- Despacho n.º17457/2006 de 29 de Agosto. (2006). Ministério dos Negócios Estrangeiros. Gabinete do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação. Regula a concessão de bolsas de estudo a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento. Publicado em Diário da República II Série n.º166, pp.16769-16770.
- Díaz López, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 48-1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, pp.7-23.
- Diniz, M., Tavares, A. & Caldeira, A. (1992a). *História 8* (4ª edição). Lisboa: Editorial o Livro.
- Diniz, M., Tavares, A. & Caldeira, A. (1992b). *História 9* (3ª edição). Lisboa: Editorial o Livro.
- Docentes da Universidade de Évora. Recuperado de evora.pt/pessoas a 25-06-2019.
- Dos Santos, M. (2015). *Dispositivo de Avaliação Externa ao Ensino Superior. Um estudo exploratório sobre acreditação à Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2008 – 2013*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Avaliação). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

- Dourado, I. (2014). *A experiência pedagógica na Universidade Nacional do Timor-Leste – por uma educação superior contra-hegemônica e intersubjetiva*. Apresentado no Seminário Internacional de Educação Superior 2014.
- Doutor, C.; Marques, J. & Ambrósio, S. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior. In *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp.22-34). Universidade do Algarve.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, nº.11, pp.113-132.
- Duarte, T. (1944). *Ocupação e Colonização Branca de Timor*. Porto: Editôra Educação Nacional Lda.
- Duque, E. (2012). *Representações e Expetativas dos Estudantes Universitários dos PALOP*. Apresentado no VII Congresso Português de Sociologia – 19 a 22 de Junho 2012. Porto: Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Durand, F. (2009). *História de Timor-Leste. Da Pré-História à Actualidade* (2ª edição). (Lacerda, D. & Semedo, C., Trad.). Lisboa-Porto: Lidel. (Obra original publicada em 2009).
- East Timor export Treemap - MIT Harvard Economic Complexity Observatory. Recuperado de <https://oec.world/en/profile/country/tls/> a 17-12-2019.
- Eficácia da Ajuda e Eficácia do Desenvolvimento. Recuperado de [http://en.plataformaongd.pt/conteudos/File/Noticias/A%20Eficcia%20da%20Ajuda%20e%20a%20Eficcia%20do%20Desenvolvimento\(1\).pdf](http://en.plataformaongd.pt/conteudos/File/Noticias/A%20Eficcia%20da%20Ajuda%20e%20a%20Eficcia%20do%20Desenvolvimento(1).pdf) a 09-12-2017.
- Eixos e Objetivos do Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020). Recuperado de <https://www.cplp.org/id-3537.aspx?PID=9080&Action=1&NewsId=3649¤tPage=2> a 01-04-2017.
- Embaixada da República Democrática de Timor-Leste em Lisboa, Portugal. (2008). A Língua Portuguesa: Um Património Comum, um Futuro Global. Sétima Conferência da CPLP. *Revista Cultural, Económica e Diplomática. Timor-Leste Embaixada. Nº.0*. Divisão de Imprensa, Imagem e Comunicação da Embaixada da República Democrática, pp.24-25.
- Escolas de Referência. Recuperado de <https://observador.pt/2017/01/31/projeto-escolas-de-referencia-em-timor-leste-vai-ser-avaliado/> a 01-04-2017.

- Escudero Muñoz, J. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.21, nº.2, pp.2-20.
- Escudero Muñoz, J., Cutanda López, M. & Trillo Alonso, F. (2017). Aprendizaje docente y Desarrollo Profesional del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.21, nº.2, pp. 83-102.
- Escudero Muñoz, J. & Portela Pruaño, A. (2014). La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. In Flores, M., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (Org.), *Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 422-429). Braga: CIEC, UMinho.
- Escudero Munõz, J. & Trillo Alonso, F. (2015). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? In Flores, M., Moreira, M. & Oliveira, L. (Org.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp.42-53). Ramada: Pedago Editores.
- Estatísticas da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD). Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/outras-informacoes/index.php?option=com_content&view=article&id=15222 a 28-01-2018.
- Estudantes Internacionais na Universidade de Évora. Recuperado de <https://www.uevora.pt/estudar/Estudantes-Internacionais> a 19-09-2019.
- Faculdade de Arquitetura, Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste. (2002). *Atlas de Timor-Leste*. Lisboa: Lidel.
- Faria, R. (2011). *A política de Cooperação Internacional Portuguesa na vanguarda do setor educativo em Cabo Verde, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Guiné- Bissau: 1998-2008*. Apresentado no XXI Encontro da AULP: novas formas de Cooperação: espaços de convergência nos países lusófonos. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa e In Progress - Seminário sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento em África, pp. 257-270.
- Faria, R. (2014). *A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização*. (Tese de Doutoramento em Altos Estudos em História). Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Fernandes, A. (2005). Os Actores da Cooperação para o Desenvolvimento. In Afonso, M. e Fernandes, A. *abCD Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento* (pp.43-69). Instituto Marquês de Valle Flôr e Oikos – Cooperação e Desenvolvimento. Lisboa: Colprinter, Lda.
- Ferreira, M. (2011a). A pretexto da Eficácia da Ajuda. In Plataforma Portuguesa das ONGD (Ed.). *A Eficácia da Ajuda e do Desenvolvimento* (pp-95-101). Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD.

- Ferreira, P. (2011b). Uma agenda de desenvolvimento global pós-2015: Arquitectura e eficácia da ajuda em perspectiva. In Plataforma Portuguesa das ONGD. (Ed.) *A Eficácia da Ajuda e do Desenvolvimento* (pp.21-50). Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Ferreira, P., Faria, F. & Cardoso, F. (2015). *O Papel de Portugal na Arquitectura Global do Desenvolvimento: Opções para o Futuro da Cooperação Portuguesa*. Lisboa: ECDPM. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/13494-papel-de-portugal-na-arquitetura-gobal> a 23-10-2017.
- Figel, J. (2007). *O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa*. Apresentado na Sessão I da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, pp.17-20.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la metodología cualitativa* (2ª edição). Madrid: Ediciones Morata.
- Fontanella, B., Ricas, J. & Turato, E. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24 (1), pp.17-27.
- Fontes, C. (2000). *A formação Contínua de professores: últimas décadas*. Lisboa. Recuperado de <http://www.filorbis.pt/educar/formcontinua.htm> a 23-07-2017.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, A. (2012). Futuro da política de cooperação de Portugal decide-se na Europa. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD nº.0. Cooperação Portuguesa, Que futuro?* Lisboa, p.9.
- Gomes, J. (2013). *Reflexão sobre o insucesso dos primeiros estudantes bolseiros timorenses em Portugal na fase da construção do estado nação de Timor-Leste no pós 1999-2002*. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais). Departamento de Economia Política, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, nº.45 (138), pp.125-135.
- Governo da República Democrática de Timor-Leste. (RDTL). (2002). *East Timor National Development Plan*. Planning Commission. Díli: Autor.

- Governo da República Democrática de Timor-Leste. (RDTL). (2011). PED - *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Díli: Autor.
- Guedes, M., Scartezini, R., Barbosa, A., Canarin, R., Rosalen, E., Ramos, A. & Carvalho, S. (Org.). (2015). *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP - Núcleo de Publicações.
- Guterres, M. (2011). *Choque de realidade dos professores Principiantes em Díli (Timor-Leste)*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Formação de Professores). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edição). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herrero, A., Knoll, A., Gregersen, C. & Kokolo, W. (2015). *Implementing the Agenda for Change. An independent analysis of the 11th EDF programming*. Discussion Paper No. 180. Maastricht: Ecdpm - European Centre for Development Policy Management.
- Hull, G. (2000). Perito Australiano Defende Língua Portuguesa em Timor. *A Página da Educação*. Recuperado de <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8129&mid=2> a 21-07-2018.
- Instituições de Ensino Superior Acreditadas em Timor-Leste. Recuperado de <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia>; <http://www.iob-tl.com/Vizaun-Jeral-IOB-2&37&14&Istoria-Institute-of-Business>; <http://www.undil.tl/>; <http://www.ista.pt/> a 05-05-2018.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2003). *Documento Síntese sobre Harmonização*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/eficacia_ajuda_docsintese_harmoniz03.pdf a 09-12-2017.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2005a). *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento*. (Última Atualização). Lisboa: Divisão de Avaliação, Direcção de Serviços de Planeamento Financeiro e Programação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2005b). *Plano de Ação de Portugal para a Harmonização e Alinhamento*. Lisboa: Direcção de Serviços de Planeamento Financeiro e Programação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2006a). *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Documento Estratégico aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º196/2005 de 24 de Novembro. Lisboa: Autor.

- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2006b). *Plano de Acção de Portugal para a Eficácia da Ajuda*. Lisboa: Direcção de Serviços de Planeamento Financeiro e Programação. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/eficacia_ajuda_plano_acciao2006.pdf a 09-12-2017.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2009a). *Plano de Acção para a Eficácia da Ajuda (De Paris a Acra)*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros, Direcção de Serviços de Planeamento/Divisão Planeamento e Programação. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/plano_acciao_paris_acra.pdf a 09-12-2017.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2009b). *Auto-avaliação de Portugal. Implementação do Código de Conduta da UE em matéria de complementaridade e divisão das tarefas na política de desenvolvimento*. Lisboa: Autor.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2010). *Relatório de progresso 2010 - Eficácia da Ajuda*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2011a). *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos Quinze Anos de Cooperação para o Desenvolvimento - 1996-2010*. Lisboa: Autor.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2011b). *A Cooperação Portuguesa (2005-2010)*. Junho de 2011. Lisboa: Autor.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (IPAD). (2011c). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Democrática de Timor-Leste. (IPAD e MNE-RDTL). (2011). *Avaliação conjunta do Programa Indicativo de Cooperação Portugal – Timor-Leste (2007-2010)*. Junho de 2011. Lisboa: Autor.
- Jardim, B. (2013). *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados*. (Dissertação de Mestrado em Política Social). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Javier Tejedor, F. (2017). Investigación (Cualitativa) para mejorar la acción educativa. In Costa, A., Sánchez-Gómez, M. & Martín Cilleros, M. (Org.). *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp.5-11). Aveiro: Ludomedia.
- Jerónimo, A. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de

- Formação Pessoal e Social). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, Vol. 33 (nº.7), pp. 14-26.
- Kehoane, R. (2006). Accountability in world politics. *The Author(s)*. Journal compilation 2006. Nordic Political Science Association. Scandinavian Political Studies, Vol. 29 – (n.º 2), pp.76-87.
- Krupenski, P. (2016). *Reflexão sobre o passado, o presente e o futuro da cooperação para o desenvolvimento*. Recuperado de <http://www.ver.pt/30-anos-de-desenvolvimento-passado-presente-e-futuro/> a 09-12-2017.
- Laborinho, A. (2014). *Educação como o setor catalisador para a mudança social no âmbito da cooperação portuguesa*. Apresentado na Reunião *L'éducation duns l'agenda pour le développement post 2015*, realizada a 05 e 06 de Dezembro de 2014 na UNESCO, em Paris. Recuperado de http://aulp.org/A_formacao_de_professores_em_Timor_Leste 1/1 a 23/10/2016.
- Lei n.º66/98 de 14 de Outubro (1998). Aprova o estatuto das organizações não governamentais de cooperação para o desenvolvimento (ONGD). Publicada em Diário da República n.º 237/1998, Série I-A de 1998, pp.5308-5310.
- Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro. (2008). Lei de Bases de Educação de Timor Leste. Publicada no Jornal da República Série I, n.º 40 de 2008, pp.2641-2658.
- Lourtie, P. (2013). Tendências da Educação Superior: Diversidade, Relevância e Qualidade. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Lisboa: Volume 1, nº.1, pp. 175-195.
- Lucas, M. (2013). *Universidade de Évora e Cooperação com os Países de Língua Oficial Portuguesa: Casos de Estudo de Angola e Timor Leste*. Apresentado na III Conferência FORGES. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. CEFAGE-UE & Departamento de Gestão, Universidade de Évora, Portugal.
- Magalhães, A., Soei, L. & Scott, D. (2007). *Timor-Leste: interesses internacionais e actores locais*. Porto: Afrontamento.
- Mapa de Portugal. Recuperado de europa-mapas.com/portugal a 02-09-2019.
- Mapa de Timor-Leste. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-Politico-de-Timor-Leste_fig1_315723179 a 29-05-2018 e de <http://mapsofworld.com/timor-leste> a 02-09-2019.
- Marcelo-García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, nº.8, pp.7-22.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª edição). São Paulo: Editora Atlas S.A. (Obra original publicada em 1985).

- Martínez Bonafé, J. (1998). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, nº6, pp.41-50.
- Mascarenhas, J. & Silva, J. (2000). *Timor Loro Sa'e – O nascimento de uma nação*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Departamento da Cultura, Divisão de Bibliotecas e Documentação, Biblioteca Museu República e Resistência.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2ª Edição). Londres: SAGE Publications.
- Mattoso, J. (2005). *A dignidade. Konis Santana e a Resistência Timorense*. Rio de Mouro: Temas e Debates.
- Mendes, N. (2005). *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste: Nacionalismo, Estado e Identidade Nacional*. Lisboa: ISCSP-UTL - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Mendoza Gómez, J. (2014). Manejo del marco teórico mediante constructos - El papel de la revisión de literatura en el proceso de investigación. In López, K. & González, G. *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp.64-82). México: Tirant Humanidades México.
- Meneses, D. (2008). *Timor: de colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação. (Um estudo documental)*. (Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto.
- Mesquita, A. (2005). *A política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento*. Coleção Documentos de Trabalho nº 67 do CESA. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Mesquita, J. (2015). *Cultura de Avaliação no Setor da Cooperação para o Desenvolvimento em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional). ISEG - Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Minayo, M. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), pp.621-626.
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, nº.40, pp.139-153.
- Ministério da Educação de Timor-Leste. (2011a). PENE - *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030*. Versão integral. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.
- Ministério da Educação de Timor-Leste. (2011b). PENE - *Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030*. Versão resumida. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.

- Ministério da Educação de Timor-Leste. (2017). *Declaração Final do III Congresso Nacional de Educação*. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor. Recuperado de <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2017/05/Declara%C3%A7ao-Final-Congresso-Educa%C3%A7%C3%A3o-21.pdf> a 12-07-2018.
- Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste. (2003). *I Congresso Nacional de Educação*. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.
- Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste. (2005). *Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária*. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.
- Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste e UNICEF. (2007a). *Currículo do Ensino Primário de Timor-Leste. Língua Portuguesa 5º e 6º ano*. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.
- Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste e UNICEF. (2007b). *Currículo do Ensino Primário de Timor-Leste. Guia do Professor. 5º ano Língua Portuguesa*. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.
- Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste e UNICEF. (2007c). *Currículo do Ensino Primário de Timor-Leste. Guia do Professor. 6º ano Língua Portuguesa*. República Democrática de Timor-Leste. Díli: Autor.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. (MNE). (2000). *Programa Indicativo da Cooperação Portuguesa para apoio à transição de Timor-Leste*. Lisboa: Gabinete do Comissário para o apoio à transição de Timor-Leste e Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. (MNE). (2001). *Relatório de Actividades de 2000, Programa Indicativo para 2001 - Timor-Leste*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. (MNE). (2016). *Orçamento do Estado 2017. Programa Orçamental Representação Externa*. Lisboa: Autor. Recuperado de <http://www.parlamento.pt> a 04-03-2018.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Democrática de Timor-Leste. (2014). *Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Timor-Leste 2014-2017*. Díli: Autor.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 22 (nº.37), pp.7-32.
- Moreira, S. (2005). A cooperação portuguesa para o desenvolvimento. *O Economista*. Anuário da Economia Portuguesa, pp.122-126.
- Morine-Dersheimer, G. & Kent, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In Gess-Newsome, J. (ed.), *Examining Pedagogical Content*

- Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education* (pp.21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Mota, I. (2012). À conversa com... Isabel Mota. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD nº.0. Cooperação Portuguesa, Que futuro?* Lisboa, p.11.
- Mourato, I. (2011). *A política de cooperação portuguesa com os PALOP: contributos do Ensino Superior politécnico*. (Dissertação de Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Ciência Política, Lusofonia e Relações Internacionais, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Nascimento, D. (2015). Para além das cinzas: uma avaliação crítica da Cooperação Portuguesa para o desenvolvimento em Timor-Leste. In Freire, M. (Coord), *Consolidação da paz e a sua sustentabilidade: as missões da ONU em Timor-Leste e a contribuição de Portugal* (pp. 97-119). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nogueira, C. (2000). *Alguns aspectos da história, cultura e economia de Timor Lorosae* – Documento de trabalho da UILA (Unidade de Investimento e de Formação Avançada Luso-Africana) nº5. Almada: ISEIT - Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares.
- Nolan, B. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores - Desafios às políticas: Algumas notas finais*. Apresentado na Sessão VI da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, pp.149-152.
- Novo Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Timor-Leste 2018-2022 (PEC). Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao/programamos/programa-estrategico-de-cooperacao> a 10-04-2019.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). Os professores e as Histórias da Sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) (2.^a ed.). *Vidas de Professores* (pp.11-29). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão Professor* (2.^a edição). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nóvoa, A. (2014). Universidades com vistas largas. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Lisboa: Volume 1, nº.1, pp.9-10.
- Oliveira, A. & Mah, L. (2019). Cooperação Portuguesa: o desinvestimento na APD bilateral como alteração do compromisso com o financiamento do Desenvolvimento? *Mundo*

Crítico. Revista de Desenvolvimento e Cooperação n.º.3. *Cooperação para o Desenvolvimento: interesses nacionais ou agenda do bem comum?* Lisboa: Mundo Crítico – Edições, pp.66-79.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2002). *Glossário da Avaliação e da Gestão Centrada nos Resultados*. (Divisão de Avaliação do ICP, Trad.). Grupo de Trabalho sobre Avaliação do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE, Ministério dos Negócios Estrangeiros e Instituto da Cooperação Portuguesa.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2004a). *La qualité du personnel enseignant*. In Maués, O. *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?* *Educação*, Porto Alegre, vol. 34 (n.º 1), pp.75-85.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2004b). *OECD Observer - Policy Brief – Internationalisation of higher education*. Disponível em http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Sorbonne/0408_OECD_Internationalisation_HE_Vincent-Lancrin.pdf.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2005). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Autor.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2006a). *Paris Declaration on Aid Effectiveness*. (IPAD, Trad.) Fórum de Alto Nível, Paris. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Recuperado de <https://www.oecd.org/dac/effectiveness/38604403.pdf> a 09-12-2017.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico/Comité de Ajuda ao Desenvolvimento. (CAD/OCDE). (2006b). *Peer Review. Review of the Development Co-Operation Policies and Programmes of Portugal. DAC's Main Findings and Recommendations*, (Note by the Secretariat), Paris. In IPAD. *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos Quinze Anos de Cooperação para o Desenvolvimento - 1996-2010* (pp.497-512). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2008). *Declaração do III Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda*. Agenda para Acção de Acra. Gana: Autor. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/declaracao_acra.pdf a 09-12-2017.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2010). *Portugal Development Assistance Committee (DAC): Peer Review 2010*. Paris: Development Assistance Committee, OECD Publishing. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/portugal_dac_peer_review.pdf e www.oecd.org/dac/peerreviews a 09-12-2017.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2015a). *OECD Development Co-operation Peer Reviews - Portugal 2016*. (Camões Instituto da Cooperação e da Língua, Trad. parcial para edição em Português). Recuperado de <http://www.oecd.org/dac/peer-reviews/Portugal-2016-Principais-Resultados-Recomendacoes-CAD.pdf> a 09-12-2017.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2015b). *Peer Review. Review of the development co-operation policies and programmes of Portugal. The DAC's main findings and recommendations*. English Version. Part 1. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/exame_cad2015_part1.pdf a 09-12-2017.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (OCDE). (2015c). *Peer Review. Review of the development co-operation policies and programmes of Portugal. The DAC's main findings and recommendations*. English Version. Part 2. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/exame_cad2015_part2.pdf a 09-12-2017.
- Parada Gañete, A. (2018). *La Relación Familia - Escuela: El caso concreto de familias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. (Tese de Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação). Escola de Doutoramento Internacional, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Parceria de Busan para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz. (2011). *4º Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda*. Busan, República da Coreia. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/declaracao_busan.pdf e http://effectivecooperation.org/wp-content/uploads/2016/03/outcome_document_-final_por.pdf a 09-12-2017.
- Paulino, V. & Barbosa, A. (Org.). (2016). *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste*. Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento, Programa de Pós-graduação e pesquisa da UNTL. Díli, Timor-Leste.
- Pazeto, A. (2007). Desafios da organização e da regulação da educação superior em Timor-Leste e a questão da capacitação institucional. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educativas*. Rio de Janeiro, vol. 15 (n.º 56), p. 413-428.
- Pedreira, I. (2013). *Estudantes da CPLP no Ensino Superior em Portugal: tendências de evolução e perfis sociais*. (Dissertação de Mestrado em Estudos Sociais da Ciência). Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE, Lisboa.
- Pedreira, I. (2015). *Os estudantes da comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP) no Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Equipa de Estudos de Educação e Ciência/Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Pedreira, I., Roriz, C. & Duarte, J. (2013). *Os estudantes estrangeiros provenientes de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa no ensino superior em Portugal*:

- contributos para uma caracterização*. Lisboa: Equipa de Estudos de Educação e Ciência/Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Pérez Gómez, Á. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pérez Gómez, Á. (2010a). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº.68, pp.17-36.
- Pérez Gómez, Á. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº.68, pp.37-60.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio. Revista pedagógica* nº.17. Porto Alegre, Brasil, pp.8-12.
- Pessoa, I. (2004). Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas. *Janus 2004*. Recuperado de www.janusonline.pt a 28-05-2018.
- Pessoa, I. & Palma, E. (2004). Cooperação interuniversitária (I) e (II). *Janus 2004*. Recuperado de www.janusonline.pt a 28-05-2018.
- Pinto, F. (2010). *A Percepção da Língua Portuguesa por Estudantes Timorenses do Ensino Superior Português*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Comunicação e Linguagem). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Pires, H. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior português - Do acesso à progressão. *Psicologia*, vol. xiv (2), pp. 149-157.
- Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento. (2011a). *A Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento: uma visão para o papel das ONGD*. Documento de Posição da Plataforma Portuguesa das ONGD. Lisboa: Autor.
- Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento. (2011b). *A Eficácia da Ajuda e do Desenvolvimento*. Lisboa: Autor.
- Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento. (2013). *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD nº.0. Cooperação Portuguesa, Que futuro?* Lisboa: Autor, pp.4-8.
- Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento. (2016). *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD nº.11. Parcerias na cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Autor, pp.5-6.
- Poema “Ser timorense”. Recuperado de <https://timor-leste-no-ipsantarem.blogs.sapo.pt/ser-timorense-9512> a 17-07-2018.

- Ponto de Situação de Timor-Leste. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/8544-ponto-situacao-timor?highlight=WyJ0aW1vciIsInRpbW9yJ3MiXQ==> a 28-01-2018.
- Portugal - DAC Peer Review of Development Co-operation, 2016. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/portugal-necessita-de-aumentar-a-sua-ajuda-ao-desenvolvimento-e-melhorar-a-supervisao.htm> a 28-01-2018.
- Posição geográfica de Timor-Leste na Ásia-Pacífico. Recuperado de <https://timorlesteimages.wordpress.com/2011/11/19/where-is-timor-leste-east-timor/> a 03-05-2018.
- Presidência da República Portuguesa. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Publicado em Diário da República n.º 86/1976, Série I a 01 de Abril de 1976. Recuperado de <https://dre.pt/constituicao-da-republica-portuguesa> a 11-09-2018.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD). (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste 2002, Ukun Rasik A'an. O caminho à nossa frente*. Díli: Autor.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD). (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. Edição do 20º Aniversário. A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Trad.). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Timor-Leste 2018-2022 (PEC). Recuperado de <http://www.destak.pt/artigo/364897>; <https://www.dn.pt/lusa/interior/cooperacao-portuguesa-com-timor-leste-atingira-70-me-ate-2022----pec-10720353.html> a 29-03-2019.
- Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa. Recuperado de <http://www.es.e.ipp.pt/projetos/hist.html?proj=18> a 01-04-2017.
- Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/projetos-historico/14918-programa-de-extensao-rural-2> a 01-04-2017.
- Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/8627-pficip-candidatos-selecionados?highlight=WyJwZmljcCJd> a 01-04-2017.
- Ramos, R. (2016). Instituto da Língua Portuguesa da Universidade Nacional: Timor Lorosae: Missão e Ação. In Paulino, V. & Barbosa, A. (Org.), *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste* (pp.65-74). Díli, Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento. Programa de Pós-graduação e pesquisa da UNTL.
- Ramos, R. & Salvi, R. (2009). *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso em Educação Matemática – um olhar sobre a produção em periódicos QUALIS A1 e A2*. IV

Apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília.

- Ranjay, G., Wohlgezogen, F. & Zhelyazkov, P. (2012). *The Two Facets of Collaboration: Cooperation and Coordination in Strategic Alliances*. Academy of Management Annals 6, pp.531 – 583. Recuperado de <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10996795> a 15-07-2018.
- Rego, C., Lucas, M., Ramos, I., Carvalho, M. & Baltazar, M. (2015). *Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa: Contributos para o diagnóstico no início do Século XXI*. Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. (2015). Lisboa: Volume 2, Número 1, Anual – 2015, pp. 11-35.
- República Democrática de Timor-Leste. (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli: Autor.
- República Portuguesa. (2014). *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020*. Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º17/2014. Recuperado de <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/gestao-sobrenos/arquivo-sobre-nos/1004-conceito-estrategico-da-cooperacao-portuguesa-historico/15613-conceito-estrategico-da-cooperacao-portuguesa-2014-2020-historico> a 16-10-2017.
- Resolução da Assembleia da República n.º5/2004 (2004). Aprova, para ratificação, o Acordo Quadro de Cooperação entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste, assinado em Díli em 20 de Maio de 2002. Publicada em Diário da República I Série - A. n.º10 a 13 de Janeiro de 2004, p.222-226.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º43/99 de 29 de Abril (1999). Aprova o documento de orientação estratégica denominado «A cooperação portuguesa no limiar do século XXI». Publicado em Diário da República I Série – B. n.º115 a 18 de Maio de 1999, pp.2636-2655.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º196/2005 de 24 de Novembro (2005). Aprova o documento de orientação estratégica da cooperação denominado *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*. Publicado em Diário da República I Série – B. n.º244 a 22 de Dezembro de 2005, pp.7180-7201.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º17/2014 de 07 de Março (2014). Revoga o documento *Uma visão estratégica para a Cooperação portuguesa* e aprova o novo documento orientador da cooperação portuguesa denominado *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020*. Publicado em Diário da República I Série – nº 47 a 07 de Março de 2014, pp.1764-1780.
- Resolução do Governo n.º3/2007 de 21 de Março. (2007). Aprova a política nacional de educação e cultura. República Democrática de Timor-Leste. Díli. Timor-Leste. Publicada no Jornal da República, Série I, n.º6 de 21 de Março de 2007, pp.1723-1741.

- Ribeiro, N. (2011). Contextualização da Agenda Internacional de Eficácia da Ajuda. In Plataforma Portuguesa das ONGD. (Ed.). *A Eficácia da Ajuda e do Desenvolvimento* (pp.3-20). Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Richardson, R. (2015). *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas* (3ª edição revista e ampliada). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Rivas Flores, J. (2019). Re-instituyendo la Investigación como transformadora - Descolonizar la Investigación Educativa. In De Melo, A.; Espinosa Torres, I.; Pons Bonals, L. & Rivas Flores, J. (Coord.). *Perspectivas Decoloniales sobre la Educación* (pp.23-60). Santa Cruz: Editora Unicentro e Málaga: Uma Editorial,
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, vol. 18 (nº.52). Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México, pp. 39-49.
- Rocha, E. (2012). *Avaliação dos processos de integração dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ISCTE-IUL*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rodicio García, M. (2010). *Desenvolvimento Profissional*. In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (p.174). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.
- Rodrigues, A. (Coord), Capelo, R.; Monteiro, A.; Nunes, J., Rodrigues, A., Torgal, L. & Vitorino, F. (1994). *História de Portugal em Datas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rodrigues, A. (2011). A qualidade no ensino superior: o caso do Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe. Instituto Superior Politécnico de São Tomé. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. *Formação Contínua. Relatos e Reflexões* (pp.297-309). Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rodrigues, M. (2007). *O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa*. Apresentado na Sessão I da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, pp.13-15.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e avaliação de competências - As questões dos professores* (4ª edição). Lisboa. Editorial Presença.
- Rotberg, R. (2002). The new nature of nation-state failure. *The Washington Quarterly*, vol. 25 (n.º 3). USA: The Center for Strategic and International Studies and the Massachusetts Institute of Technology, pp. 85-96.

- Sáenz López, K. & Rodríguez Burgos, K. (2014). Habilidades Investigativas. In López, K. & González, G. *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp.86-95). México: Tirant Humanidades México.
- Sáenz López, K. & Téllez-Castilla, M. (2014). La entrevista En Profundidad. In López, K. & González, G. *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp.171-182). México: Tirant Humanidades México.
- Sánchez-Gómez, M.; Martín-Cilleros, M. & Canal Bedia, R. (2017a). Entrevistas Grupales en Investigación Cualitativa. In Costa, A.; Sánchez-Gómez, M. & Martín Cilleros, M. (Org.). *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 21-49). Aveiro: Ludomedia.
- Sánchez-Gómez, M.; Martín-Cilleros, M.; García Peñalvo, F.; Muñoz Sánchez, J.; Pinto Bruno, A.; Parra, E. & Franco, M. (2017b). Análisis de contenido cualitativo: estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. In Costa, A.; Sánchez-Gómez, M. & Martín Cilleros, M. (Org.). *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 50-85). Aveiro: Ludomedia.
- Sangreman, C. (2009). *A teoria da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e o estado da arte da cooperação portuguesa*. Coleção Documentos de Trabalho nº 80. CESA. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento e Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Sangreman, C. (2012). Mudar para sobreviver na cooperação para o desenvolvimento. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD nº.0. Cooperação Portuguesa, Que futuro?* Lisboa, pp.7-8.
- Santa, J. (1997). *Australianos e Japoneses em Timor na II Guerra Mundial. 1941-1945*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Santos, A. (2011). A formação contínua em Cabo Verde: o caso da formação pedagógica, no âmbito do EDULINK, com os professores das escolas Olavo Moniz e Constantino Semedo. Universidade de Cabo Verde. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. *Formação Contínua. Relatos e Reflexões* (pp.27-42). Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santos, S. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, vol. 08 (n.º 1), pp.69-82.
- Seixas, P. (2011). *Timor-Leste na construção científica pós-colonial nos últimos 10 anos em Portugal: entre a sedução etnográfica e a política de ajustes*. Apresentado no Colóquio Timor: Missões Científicas e Antropologia Colonial. CAPP - Centro de Administração e Políticas Públicas, ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e UTL - Universidade Técnica de Lisboa.

- Serrão, J. & Marques, A. (2001). *Nova História da Expansão Portuguesa (Volume 11) O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa: Estampa.
- Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. (2011). *Formação Contínua. Relatos e Reflexões*. Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Serrazina, M. (2011). A formação contínua de professores em matemática: conhecimento, supervisão e práticas. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. In Serrasina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. *Formação Contínua. Relatos e Reflexões* (pp.61-81). Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Shadow alignment. Recuperado de https://definedterm.com/shadow_alignment a 10-07-2018.
- Silva, C., Abrantes, J. & Duarte, I. (2009). *Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português: Um estudo de caso*. Cabo-Verde - Redes e Desenvolvimento Regional. Apresentado no 1º Congresso de Desenvolvimento Regional de Cabo-Verde e no 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional, pp.461-482.
- Silva, J. & Bernardo, M. (2000). *Timor – Abandono e Tragédia*. Lisboa: Prefácio – Edição de Livros e Revistas, Lda.
- Simão, J. & Oliveira, J. (2002). Potencialidades de Cooperação para a Competitividade: Regiões e Países de Interesse Estratégico para Portugal. Associação Industrial Portuguesa e Instituto Português da Conjuntura Estratégica. In Costa, F. & Sousa Jr., F. *A Política nas Políticas de Cooperação Portuguesa (1974-2014)*, (pp. 141-176). *Lusíada. Política Internacional e Segurança*, n.º 10.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. (Filella Escolà, Trad.). Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Obra original publicada em 2009).
- Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA). (2002). *El consenso de Monterrey: análisis, propuestas y seguimiento. Resumen Ejecutivo*. Secretaría Permanente del SELA. Venezuela. Recuperado de http://www.sela.org/media/268267/t023600000587-0-el_consenso_de_monterrey_an%C3%A1lisis_propuestas_y_seguimiento.pdf a 09-12-2017.
- Soares, L. (2011). Qual o papel da língua portuguesa na política educativa em Timor-Leste? *COOPEDU – I Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor-Leste. 29 e 30 de Março de 2010*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pp.95-102.
- Sobrado Fernández, L. (2010). Competencias (Profesionais, Académicas). In Caride Gómez, J. & Trillo Alonso, F. (dir.), *Dicionario galego de Pedagogía* (pp. 126-128). Xunta de Galicia: Editorial Galaxia, S.A.

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE Publications, pp.49-68.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (Org. Gallardo, A.). (2ª edição). Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Obra original publicada em 1995).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na profissão Docente*. Porto: Profedições, Lda.
- Thomaz, L. (1994). *De Ceuta a Timor*. Linda-a-Velha: Difel.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla. In Parada Gañete, A. *La Relación Familia - Escuela: El caso concreto de familias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. (Tese de Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação). Escola de Doutoramento Internacional, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- União Europeia. Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Documento de trabalho. Bruxelas: Autor.
- United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (1945). *Carta das Nações Unidas*. Assinada em São Francisco após o encerramento da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional. São Francisco: Autor. Recuperado de https://www.cm-vfxira.pt/uploads/writer_file/document/14320/Carta_das_Na_es_Unidas.pdf a 07-02-2018.
- United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948. Nova Iorque: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> a 07-02-2018.
- United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (2000a). *United Nations Millennium Declaration*. Resolução Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 18 de Setembro de 2000. Nova Iorque: Autor. Recuperado de <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf> a 07-02-2018.
- United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (2000b). *As Nações Unidas e Timor-Leste – A autodeterminação através da consulta popular*. Nova Iorque: Departamento de Informação Pública das Nações Unidas.
- United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (2000c). *Relatório sobre Timor-Leste. Maio – Junho de 2000*. Nova Iorque: Administração de Transição das Nações Unidas em Timor-Leste, Gabinete de Comunicação e Informação Pública.
- United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (2014). *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: We Can End Poverty. 2015 Millenium*

Development Goals. Nova Iorque: Autor. Recuperado de <http://www.onu.org.br/img/2014/07/relatorioodm2014.pdf> a 28-01-2018.

United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (2015). *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development*. Third International Conference on Financing for Development (Addis Ababa, Ethiopia, 13–16 July 2015). New York: Autor. Recuperado de http://www.instituto-camoes.pt/images/AAAA_Outcome.pdf a 09-12-2017.

United Nations/Organização das Nações Unidas. (ONU). (2016). *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Resolução adotada a 25 de Setembro de 2015. New York: UNric, Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. Recuperado de www.unric.org/pt a 16-10-2017.

United Nations Development Programme (2018). *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. New York: Autor.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. (José Carlos Eufrázio, Trad.). Paris: Unesco/Edições ASA.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. Adopted by the World Conference on Higher Education. Paris: Autor.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf> a 12-07-2018.

Universidade de Évora – Avaliação da Instituição. Recuperado de [https://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/\(item\)/27877](https://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/(item)/27877) a 19-09-2019.

Universidade de Évora – Estudantes Internacionais. Recuperado de https://www.oferta.uevora.pt/concursos_estudantes_internacionais/doutoramentos
[https://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/\(item\)/27985](https://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/(item)/27985)
<https://www.uevora.pt/estudar/Estudantes-Internacionais/Erasmus-Policy-Statement-EPS> a 19-09-2019.

Universidade de Évora – Foto dos Claustros. Recuperado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Universidade_de_%C3%89vora__Claustro_geral_dos_Estudos_\(1\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Universidade_de_%C3%89vora__Claustro_geral_dos_Estudos_(1).jpg) a 19-09-2019.

Universidade de Évora – Localização. Recuperado de <http://europa-mapas.comportugal.htm> a 02-09-2019.

- Universidade de Évora – Organização e Missão. Recuperado de http://www.uevora.pt/https://www.uevora.pt/conhecer/a_universidade
https://www.uevora.pt/conhecer/escolas_iifa_departamentos
<https://www.uevora.pt/conhecer/Missao-Visao-e-Valores>
https://www.uevora.pt/conhecer/mensagem_da_Reitora
<https://www.bib.uevora.pt/Arquivo/Historia-da-Universidade>
https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_%C3%89vora a 19-09-2019 e a 24-02-2020.
- Universidade Nacional de Timor Lorosae – Acordos, Programas e Projetos estabelecidos com Instituições de Ensino Superior Congéneres. Recuperado de <http://www.untl.edu.tl/pt/cooperacao/acordos-e-redes>
<http://www.untl.edu.tl/pt/cooperacao/programas-e-projetos>
[http://www.iifa.uevora.pt/informacoes/eventos/\(item\)/20558](http://www.iifa.uevora.pt/informacoes/eventos/(item)/20558)
<http://angle.up.pt/>
<https://aai.tecnico.ulisboa.pt/programas-de-estudo/programas-obtencao-creditos/erasmus-mundus-mobilidades/>
<http://dream.up.pt/> a 01-04-2017.
- Universidade Nacional de Timor Lorosae – Mensagem do Reitor. Recuperado de <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/mensagem-do-reitor> a 01-04-2017.
- Universidade Nacional de Timor Lorosae – Programas de Pós-Graduação. Recuperado de <http://www.untl.edu.tl/pt/ensino/programa-de-pos-graduacao-e-pesquisa> a 26-08-2019.
- Universidade Nacional de Timor Lorosae. (UNTL). (2007). *Plano de Desenvolvimento Decenal da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. 2007 – 2017*. Díli: Autor.
- Valles Martínez, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos, nº32.
- Valverde Berrocoso, J.; Fernández Sánchez, M.; Sosa Díaz, M.; Garrido Arroyo, M; Revuelta Domínguez, F. & Guerra Antequera, J. (2017). Nuevas Ecologías del Aprendizaje: análisis de proyectos de aprendizaje trialógico y educación expandida. In Costa, A.; Sánchez-Gómez, M. & Martín Cilleros, M. (Org.). *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estúdios* (pp.86-115). Aveiro: Ludomedia.
- Varela Crespo, L. (2012). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: Programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitários*. (Tese de Doutoramento). Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social. Faculdade de Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Veremu, G. & Matola, E. (2016). Para que(m) servem a Universidade e as Instituições do Ensino Superior? Desafios acerca do papel do docente nas IES no Séc XXI. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Volume 4, nº.2. Lisboa: pp. 161-182.

- Viegas, E., Ramos, R. & Antunes, R. (2015). Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Aveiro: CIDTFF, *Indagatio Didactica* vol. 7 (n.º 2), - Universidade de Aveiro, pp.58-82.
- Wolton, D. (2004). *A Outra Globalização*. (Duarte, P., Trad.). Algés: Difel.
- Ximenes, C. (2012). *Modelos de Cooperação Bilateral entre Portugal e Timor-Leste: o caso do Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais e Estudos Europeus). Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora.
- Ximenes, F. (2016). O ensino da Língua Portuguesa na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: um estudo sobre o Departamento de Língua Portuguesa. In Paulino, V. & Barbosa, A. (Org.), *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste* (pp.43-52). Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento. Programa de Pós-graduação e pesquisa da UNTL. Díli, Timor-Leste.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3ª edição). Califórnia: SAGE Publications.
- Zgaga, P. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores - Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino*. Apresentado na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, pp.29-39.

ANEXOS

ANEXO 1: A HISTÓRIA DE TIMOR-LESTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: O PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS (DE 1510/15 A 1975)

Timor viveu cerca de 460 anos em regime colonial sob a soberania dos portugueses, desde o século XVI até fins do século XX, com um curto período de ocupação japonesa durante a Segunda Guerra Mundial.

Dada a inexistência de documentos que o comprovem sem sombra de dúvidas é difícil aferir com exatidão a data em que se deu o primeiro desembarque dos portugueses na ilha de Timor, não havendo uma data que seja absolutamente consensual, variando, de acordo com a perspectiva de cada autor, entre 1510 e 1515. Já os motivos que terão levado os portugueses ao Oriente revelam-se um pouco mais claros: era necessário assegurar a existência do país enquanto estado soberano e independente, procurando evitar a absorção por parte de um vizinho poderoso e garantindo a paz interna. Por essa razão Portugal expandiu-se por territórios que não tinham sido ainda reclamados por potências europeias rivais, expandindo as suas rotas de comércio de forma a permitir às classes mercantis reinvestir os lucros provenientes das trocas. Depois de alcançar os territórios do norte de África (Ceuta), da Ilha da Madeira e do arquipélago dos Açores, os navegadores portugueses foram alcançando locais mais longínquos como Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Brasil, expandindo-se até à Ásia onde descobriram a Índia (Calecute, Goa, Damão, Diu), Malaca e Macau.

A data da chegada dos portugueses a Timor varia de acordo com a perspectiva de cada autor. Segundo Durand (2009, p.35) a ilha foi regularmente visitada por barcos chineses a partir de meados do século XIII, sobretudo para comprar madeira de sândalo. Segundo Diniz, Tavares e Caldeira (1992a, p.38) a chegada terá acontecido em 1510: “os portugueses foram os primeiros europeus a penetrarem nas ilhas do arquipélago da Indonésia (...). Foi no decorrer das primeiras viagens por essa região do Oceano Pacífico que os portugueses chegaram à ilha de Timor, cerca de 1510”. De acordo com Rodrigues (1994, p.87), o primeiro desembarque terá sido acontecido em 1511, data em que o autor considera que se deu o “presumível descobrimento da ilha de Timor”. Rodrigues afirma que os primeiros portugueses a pisar solo timorense terão sido religiosos franciscanos, ocupados na sua missão de espalhar a fé cristã nos territórios recém-descobertos. Thomaz (1994) por sua vez aponta a data de 1514 para a chegada dos portugueses à ilha, atraídos pelo comércio do sândalo, data a partir da qual os navios portugueses encontraram na ilha “uma civilização da Idade do Ferro. Os timores viviam da agricultura e da criação de gado, completadas (...) por pequenas indústrias artesanais” (1994, p.668).

Aquando da chegada dos portugueses, a ilha encontrava-se dividida em grande número de pequenos reinos, facto que condicionou os contactos iniciais e as trocas comerciais, que se revelaram muito limitados, fixando-se em pequenas localidades junto à costa. Perante a dificuldade inicial em estender a sua presença a todo o território, a missão revelou-se um importante fator de ligação entre os régulos dos reinos timorenses e os comerciantes

portugueses. Foi graças aos missionários que houve uma aproximação progressiva entre ambos os povos, com a verdadeira colonização a ter início em meados do séc. XVI, com a chegada mais regular de comerciantes e de missionários dominicanos que introduziram na ilha o catolicismo romano, iniciando o processo de evangelização do povo. Na primeira metade do século XVII a presença portuguesa foi-se interiorizando e ocupando a ilha por completo, através da difusão da fé católica e pela conquista militar dos reinos locais, com o enraizamento da presença portuguesa em Timor a dever-se mais aos missionários do que aos comerciantes (Thomaz, 1994).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII o controlo da parte oriental da ilha pela administração colonial portuguesa foi-se consolidando gradualmente, graças aos missionários que proporcionaram uma aproximação progressiva entre ambos os povos. Os portugueses avançaram para o interior da ilha, até então praticamente desconhecida, e implementaram uma política de alianças com os vários reinos locais e com os seus *liurais* que incluía o compromisso de respeito pela soberania do rei de Portugal. Em contrapartida, os reinos locais comprometiam-se ao pagamento de uma finta ou imposto. Só após 1700, com a instalação do Governador em Díli, os portugueses começaram uma exploração comercial mais eficiente dos recursos existentes na ilha, gerando grandes lucros com a exportação de madeira de sândalo, recurso cuja exploração foi de tal forma exagerada que levou quase à erradicação deste tipo de árvore do território.

Por questões que se prendem essencialmente com a distância geográfica entre Portugal e a colónia de Timor, este foi o domínio ultramarino em que mais tardiamente se fez sentir a ação do povoamento português, por contraste ao que se verificou nas restantes colónias. Uma das razões para o facto dos portugueses não partirem em massa para Timor, tal como sucedeu com Angola e Moçambique, deve-se ao facto do território estar geograficamente muito afastado da metrópole e dos portugueses preferirem regiões economicamente mais atrativas. Em 1944 Duarte afirmava que “ainda hoje apesar da rapidez das comunicações, uma viagem normal para aquela nossa colónia da Insulíndia demora quarenta e cinco dias, enquanto que para a Guiné se faz em oito, e para Angola em vinte” (Duarte, 1944, p.23). A enorme distância que separava Portugal da ilha de Timor suscitava pouco interesse pela colónia “que era conhecida pouco e mal das instâncias oficiais, e desconhecida quasi em absoluto das entidades que se dedicavam a actividades coloniais”. Assim, apenas no século XIX teve início a verdadeira colonização, com o modelo de administração do território a refletir também a distância, predominando o modelo de administração indireta e de não interferência no qual a autoridade era exercida por intermédio de membros locais, facilmente aplicado “tal era o espírito de obediência dos naturais [que] um branco apenas bastava para cobrar impostos, administrar justiça, dirigir a agricultura, orientar, enfim, as actividades oficiais ou indígenas” (Duarte, 1994, p.145). Este modelo de administração ficou a dever-se também ao facto de Timor ser um território constituído por vários reinos isolados entre si por barreiras naturais como as montanhas, com línguas, tradições e costumes diversos.

Para Duarte (1944, p.24) Timor, “uma pequena ilha perdida nos confins das Índias Orientais, apenas conhecida pelo precioso mas escasso comércio do sândalo, pouca atenção podia merecer ao país que possuía tantos e tão valiosos trofeus, como a Costa da Guiné, a

Índia, e o Brasil”. A perspectiva portuguesa em relação a esta colónia era, de acordo com Duarte (1944, p.25) bastante negativa, ao ponto de “a colocação ali de qualquer funcionário [ser] considerada como o pior castigo que se lhe podia aplicar”. O autor chega a afirmar que “Timor, a odiada, a desprezada, era a última colónia a atrair a atenção dos portugueses. Ela era, para nós, o que tantas outras representavam para países colonizadores de maiores recursos: uma ameaça para degredados e maus funcionários”. Segundo Duarte (1944) esta situação de domínio mais teórico que real, de distanciamento e de desinteresse, durou até 1894, ano em que assumiu o seu governo Celestino da Silva. Sob o seu comando o oficial português deixou de ser o severo comandante de tropas para se transformar no colonizador que procurava encaminhar o povo no caminho da civilização, com instruções para que os comandantes militares se instruísem sobre a língua dos indígenas, os seus usos e costumes (Duarte, 1994). A presença portuguesa em Timor não foi uma presença destruidora da cultura local, as estruturas administrativas portuguesas não provocaram alterações profundas na sociedade tradicional e, regra geral, o relacionamento entre os dois povos escapou à tónica do civilizador e do selvagem e os deportados políticos acabaram por fixar-se, casando com mulheres naturais do território. Portugal, apesar de bastante longínquo, “surgia aos olhos dos timorenses como o pai que zelava por todos” (Carrascalão, 2002, p.13).

Embora a presença da língua portuguesa date da chegada dos primeiros barcos portugueses à ilha, a sua utilização foi, durante muito tempo, escassa. Até finais do século XIX a presença portuguesa em Timor foi essencialmente de cariz comercial e de missionação, com a educação a ter uma forte relação com a Igreja Católica, devendo-se sobretudo ao contributo dos missionários presentes no país desde o século XVI – jesuítas, franciscanos, dominicanos e canossianas – o ensino da população na maioria das escolas e colégios (Durand, 2009). A colonização portuguesa nas outras cinco colónias foi feita a par da cristianização e da educação e em Timor esse paralelismo continuou a verificar-se. O processo de ensino e aprendizagem centrava-se nessa altura sobretudo no ensino da liturgia, do latim, da língua e da cultura portuguesa, sendo a evangelização a prioridade nos programas escolares. Posteriormente, os portugueses estabeleceram um programa de ensino difusor da língua portuguesa inspirado nos modelos educativos da metrópole e desajustado às necessidades reais deste território, com o objetivo prioritário de alfabetizar as gerações em idade escolar. Contudo, apenas era disponibilizado nas localidades mais populosas, com as escolas concentradas nos centros urbanos e dirigido aos “assimilados”, sendo um sistema educativo colonialista e elitista, orientado para a instrução da aristocracia local, especialmente para os filhos dos *liurais* (Meneses, 2008). O conceito de *assimilado* implicava a divisão dos habitantes em duas categorias: os indígenas e os não indígenas, incluindo brancos e assimilados (nativos assimilados, aqueles que sabiam falar português).

Em 1885 teve lugar a abertura das primeiras escolas públicas. Mas foi no Governo de Celestino da Silva que foram expandidas as políticas de escolarização (Durand, 2009). Uma das instituições de referência na formação da elite intelectual e cultural de Timor, o *Colégio de Soibada* em Manatuto, foi fundado em 1898 e dirigido até 1910 pelos Jesuítas, destinado à alfabetização e à instrução religiosa. A partir de 1910 a República Portuguesa tomou a seu cargo grande parte do ensino. No entanto, somente a partir de 1915 se iniciou o

estabelecimento de um sistema educativo planificado e regulamentado, com a abertura de várias escolas públicas, 400 anos depois da chegada dos portugueses ao território. O primeiro Liceu de que se tem registo, denominado *Colégio Liceu de Díli*, foi criado em 1938. Em 1954 foi inaugurado o *Seminário Menor*, onde muitos líderes timorenses foram educados como preparação para futuros padres.

Durante alguns anos não se registaram avanços na implementação do sistema educativo, muito devido à conjuntura histórica que se vivia na época. Embora o impacto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) tivesse sido pouco sentido em Timor, na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e apesar de Portugal se manifestar como país neutro, esta ilha não escapou às atrocidades cometidas pelas várias potências envolvidas na guerra e viu, em 1941, tropas holandesas e australianas desembarcar, sem autorização do Governo português, invadindo o território, tentando prevenir a expansão japonesa na região. Como resposta a este desembarque os japoneses invadiram a ilha em Fevereiro de 1942 e aí permaneceram até Setembro de 1945¹⁴⁹, arrastando-a para uma guerra que não lhe dizia respeito e na qual não pretendia ser envolvida. O resultado desta ocupação é descrito por Thomaz (1994, p.597) da seguinte forma: “a invasão deixou a província coberta de ruínas. Milhares de timorenses pagaram com a vida a sua fidelidade à bandeira portuguesa (...) e os europeus foram internados num campo de concentração em Liquiçá.” Os japoneses ocuparam Timor até ao final da guerra, calculando-se ter morrido neste período entre 10 a 15% da população (Santa, 1997; Durand, 2009). No final da guerra o país estava em ruínas e o cenário era de miséria humana e de devastação (PNUD, 2002). Após o fim da Segunda Guerra Mundial, retiradas já as forças japonesas do território, o país voltou a aceitar pacificamente a administração portuguesa. A população “libertou os funcionários detidos no campo de prisioneiros de Liquiçá, repondo mais ou menos espontaneamente a administração portuguesa” (Faculdade de Arquitetura, Universidade Técnica de Lisboa e GERTIL, 2002, p.25). Contudo, nas outras colónias portuguesas a situação foi bem diferente, com a Segunda Guerra Mundial a trazer consigo o arranque do processo de descolonização.

Na primeira metade do século XX grande parte da África e da Ásia continuava submetida ao colonialismo europeu. (...) A partir de 1945, desenvolveu-se entre os povos colonizados um forte sentimento de anticolonialismo. Recusavam a dominação europeia, que os sujeitava à exploração económica e destruía a sua cultura. Pretendiam reconquistar a sua dignidade de seres humanos livres e responsáveis. (Diniz *et al.*, 1992a, p.172)

As colónias africanas preparavam-se para se libertar dos seus colonizadores, expulsando os portugueses e reclamando o território que consideravam seu por direito. Contudo, vivia-se em Portugal uma época de ditadura e Oliveira Salazar, o ditador português, não estava disposto a abrir mão das suas províncias ultramarinas.

¹⁴⁹ A administração japonesa tentou inclusivamente impor a sua língua e a sua moeda (Durand, 2009).

Quando em 1955 Portugal se tornou membro da ONU, foi-lhe recomendado que concedesse autonomia às suas colónias. O Governo português, no entanto, recusou-se a proceder à descolonização e passou a defender a tese de que Portugal era um Estado Pluricontinental e Multirracial. Os territórios dominados eram considerados parte do todo nacional, isto é, províncias ultramarinas (e não colónias) e os seus habitantes foram apressadamente declarados, para todos os efeitos, cidadãos nacionais. (Diniz, Tavares & Caldeira, 1992b, p.234)

A partir de 1962 a ONU defendeu que Timor-Leste, tal como as demais colónias portuguesas, tinha direito à autodeterminação, situação que o Governo de Oliveira Salazar não reconheceu, defendendo que as colónias eram províncias ultramarinas de um país pluricontinental. A recusa em desagregar o seu império resultou num forte conflito de interesses que trouxe a Portugal prolongadas guerras coloniais, numa luta de resistência ao domínio português, sobretudo com Angola e Moçambique, que resultaram em golpes de estado internos. No início dos anos 70, já após a morte de Oliveira Salazar, começava a sentir-se em Portugal uma forte vontade de mudança, de abandono do regime ditatorial. Em 1974, a Revolução dos Cravos – golpe de Estado empreendido por um grupo de militares contra a ditadura e o sistema colonial – pôs fim ao regime totalitário em vigor há mais de quarenta anos em Portugal, ao regime de Marcelo Caetano, sucessor de Oliveira Salazar, abrindo uma nova era para as colónias portuguesas – a descolonização. Com a mudança de regime em Portugal e com o novo Governo a proclamar a democracia e a intenção de descolonizar os territórios coloniais, o objetivo do colonizador passou a ser “reduzir ao máximo as suas perdas e deixar o território o mais depressa possível, com os menores custos” (Mendes, 2005, p.155)¹⁵⁰.

Em termos educativos, até meados dos anos 60 a educação do *Timor Português* era da inteira responsabilidade da Igreja Católica, estando a maioria das escolas sob a alçada dos missionários existentes na colónia. Somente na última metade do século XX houve um real investimento no setor da educação, uma forte tentativa de alfabetizar toda a população timorense e de consolidar a língua camoniana, com a criação de escolas por todo o território. Neste período a presença da língua portuguesa expandiu-se a zonas mais isoladas, difundindo-se e incrementando-se com maior profundidade. Contudo, a política de formação de professores era ainda inexistente.

Após a Segunda Guerra Mundial houve um esforço maior na criação de escolas, o que conduziu a um maior acesso à informação e a uma melhoria na qualidade de vida da população. Na última década do domínio português (1965-1975) houve um rápido aumento do número de escolas, de professores e de alunos. Apenas em 1965/66 foi criada a primeira escola de professores catequistas (Guterres, 2011), uma escola de habilitação de professores à qual foi dada o nome de *Escola Engenheiro Canto Resende*, na qual se formaram professores timorenses que tiveram a seu cargo o ensino nas escolas primárias espalhadas pelo território. Na época da integração na Indonésia estes professores foram forçados a frequentar novamente

¹⁵⁰ Portugal não pretendia manter nenhuma ligação política a Timor. Longe, Timor seria um fardo e Portugal tinha já estabelecido outros objectivos na sua política externa ao virar-se para a Europa (Carrascalão, 2002).

o curso de formação de professores de modo a aperfeiçoar a língua indonésia e adaptar-se ao currículo indonésio (Guterres, 2011).

A política do regime salazarista, de forte aculturação, oferecendo pouca instrução ao povo, combinada com o reduzido número de escolas e de professores qualificados no território tinha como objetivo um melhor domínio do povo, tendo sido imposta em todas as colónias portuguesas. Segundo o censo de 1970, quase 90% dos timorenses com idade superior a 10 anos eram analfabetos (Thomaz, 1994) e apenas 0,25% beneficiou de uma educação secundária e terciária em língua portuguesa, que lhes conferia o estatuto de assimilados (Cox & Carey, 1995). De acordo com o censo de 1975, aquando da partida dos portugueses, apenas 15 a 20%, na sua maioria crianças ou adolescentes, sabia falar português. A baixa taxa de escolarização, que rondava os 5%, constituiu uma crítica à presença portuguesa em Timor, por se considerar que Portugal não teve a preocupação de educar o seu povo.

A autorização da criação de movimentos políticos locais e a rápida descolonização acarretou graves consequências para os territórios africanos tornados independentes, que demonstraram ainda não estar democraticamente preparados para a autonomia. Apesar da independência das colónias africanas, para Timor-Leste, território demasiado longínquo e de uma importância demasiado reduzida, a liberdade vinha ainda muito longe e as dificuldades seriam ainda muitas. O próprio ministro dos Negócios Estrangeiros indonésio, Adam Malik, que inicialmente assumira a postura pública de neutralidade, nos finais de 1974 já considerava que “[the timorese] are not strong enough to stand by themselves”, como tal, só lhes restava prolongar o colonialismo, permanecendo com Portugal ou aceitar a integração na Indonésia, opção que os líderes políticos indonésios viam como a única atitude possível (Mendes, 2005, p.156). Apesar de Timor estar longe de ser uma das prioridades da Revolução dos Cravos, a 17 de Julho de 1975 Portugal promulgou um decreto acerca da descolonização deste território, prevendo a formação de um Governo de Transição e fixando um calendário com a previsão de eleições para a Assembleia Constituinte em Outubro de 1976.

Antes do 25 de Abril de 1974, ao contrário das colónias africanas, em Timor-Leste não havia um movimento armado contra a presença portuguesa, não se conheciam movimentos pró-independentistas nem pró-integração na Indonésia. Apesar do fraco domínio da língua portuguesa autores como Silva e Bernardo (2000) afirmam que “[v]ivia-se numa paz perfeita e, na generalidade da população, existia um forte e acendrado portuguesismo. Era quase surpreendente o profundo sentimento de lusitanidade do timorense e a sua religiosa devoção a Portugal” (Silva & Bernardo, 2000, pp.170-171). O início do processo de descolonização e a saída dos portugueses deixaram uma lacuna na história do desenvolvimento de um sistema educativo autónomo e adequado à realidade. No processo de saída do território, o último governador português em Timor, o general Lemos Pires, designou uma equipa para formar o Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET), com o objetivo de definir as linhas mestras para o ensino no período de transição pós-colonial, elaborar programas mais virados para o interesse do colonizado do que do colonizador e preparar os quadros timorenses. O GCRET organizou um programa de encontros com os professores de todo o território de forma a que estes pudessem participar de maneira ativa da construção do

novo currículo escolar, numa perspectiva de introduzir os timorenses no futuro pós-colonialista, como é descrito por Magalhães, Soei e Scott (2007, pp.145-146):

O interesse de todos os professores contactados e também de muitos alunos dos níveis mais elevados era enorme. O objectivo principal do sistema educativo já não era o de transformar timorenses em bons portugueses, conscientes das grandezas do império e alheios às realidades da sua própria terra e do seu povo mas, pelo contrário, formar timorenses conscientes da sua realidade e do meio envolvente e proporcionar-lhes os conhecimentos e as capacidades necessárias para transformar e melhorar as suas condições de vida.

Este encontro demonstrou o interesse em definir o futuro da educação do país de maneira democrática e participativa, com os membros do GCRET a destacar a importância de Timor ser *timorizado* nos conteúdos, métodos e objetivos, *timorização* que também deveria acontecer no processo de formação de professores e na atribuição de recursos humanos, considerando as reais necessidades do país.

Em termos políticos, a queda da ditadura portuguesa e o fim do poder colonial criaram vazios de poder que favoreceram a emergência de uma vida política, dando origem à formação de diversos partidos políticos, até então proibidos, com influências ideológicas diversas e com visões diversas quanto ao futuro do país. Nesta fase verificou-se a existência política de três orientações relativamente ao futuro do país: uma vertente *conservadora*, assumida pela União Democrática Timorense (UDT), uma vertente *integracionista*, assumida pela Associação Popular Democrática (APODETI) e uma vertente *independentista*, representada pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN)¹⁵¹. O primeiro e o maior grupo político a constituir-se foi a UDT, partido de centro-direita que defendia a independência, mas continuando a manter uma relação com Portugal, fazendo sobressair o desejo de autonomia progressiva. A UDT apoiava a vertente *conservadora*, defendendo o regresso de Portugal para terminar a descolonização interrompida, defendendo a ideia de que cabia a Portugal e não à Indonésia preparar a independência do território (Carrascalão, 2002). A APODETI, movimento político minoritário, apoiava a vertente *integracionista*, a integração na Indonésia como a sua 27ª província, baseando-se no fator geopolítico e na debilidade da estrutura económica, encarando a separação de Timor como um acidente histórico que era necessário corrigir, defendendo a inviabilidade económica e política de um Timor independente e sustentando o parentesco étnico e cultural de toda a ilha. Por sua vez, a FRETILIN adotou uma vertente *independentista*, defendendo a independência total, a rejeição do colonialismo e a participação imediata dos timorenses na administração local (Mendes, 2005). A FRETILIN afirmava identificar-se com os pobres, os oprimidos, os explorados, os excluídos da sociedade e afirmava defender os seus interesses (Mattoso, 2005). De entre as várias forças políticas timorenses a FRETILIN foi a que maior apoio popular conquistou, facto que se mostrou fundamental para resistir ao invasor.

¹⁵¹ A UDT foi fundada a 11 de Maio de 1974, sob a direcção de Francisco Lopes da Cruz e de João Carrascalão, a APODETI a 27 de Maio de 1974 e a FRETILIN a 20 de Maio de 1974 por José Ramos-Horta (Carrascalão, 2002).

Em 1975 este era um país dividido, com partidos e facções a desentenderem-se, a animosidade entre pró-independetistas e defensores da integração na Indonésia a aumentar e as tropas indonésias a preparar-se para uma intervenção direta em Timor-Leste (Cox & Carey, 1995). A 11 de Agosto desse ano a UDT, secretamente apoiada pelo Governo indonésio, declarou um golpe de Estado, numa tentativa de travar a ascendência da FRETILIN, que se tinha tornado no partido com maior apoio popular, dando início a uma guerra civil, perante a impotência das autoridades portuguesas. A 20 de Agosto a FRETILIN declarou o contra golpe. Para escapar à violência a administração portuguesa abandonou o território, refugiando-se na ilha de Ataúro, mantendo-se à margem desta guerra. A FRETILIN conseguiu assumir o controlo da maior parte do território e a 28 de Novembro de 1975 declarou unilateralmente a independência de Timor-Leste¹⁵², declaração que apenas foi reconhecida por um pequeno número de países, principalmente as antigas colónias portuguesas. Estes acontecimentos em Díli deixaram o regime de Jacarta alarmado. A formação de partidos políticos, o fim da censura, a emergência da social-democracia, o desejo de independência – tudo isto eram conceitos ameaçadores para os indonésios que consideravam que “um Timor-Leste independente era impensável e tinha que ser evitado a todo o custo!” (Cox & Carey, 1995, p.16). A Indonésia preparava-se para invadir Timor. Antes da invasão a rádio e a imprensa indonésias promoveram uma “acção insidiosa espalhando notícias aterradoras acerca das violências praticadas em Timor-Leste, e acusando a FRETILIN de querer implantar um regime comunista”, acusação que era, na altura, para os Governos australiano, indonésio e americano, “a mais grave acusação que se podia fazer a qualquer pessoa ou organização em todo o Sudeste Asiático” (Mattoso, 2005, p.51). A comunicação social indonésia apresentava a integração de Timor-Leste no seu país como a única solução possível para os problemas políticos e sociais da antiga colónia portuguesa.

A guerra civil serviu como pretexto para a invasão indonésia do território, a 07 de Dezembro de 1975, na operação denominada *Operação Seroja*, satisfazendo, assim, o seu desejo de anexar esse território rico em recursos naturais como o petróleo ao seu. “Com o apoio dos Estados Unidos, a cumplicidade da Austrália e a completa inacção de Portugal dá-se a brutal invasão de Díli pela Indonésia, originando logo no primeiro dia milhares de mortos entre homens e mulheres, novos e velhos, friamente massacrados” (Mascarenhas & Silva, 2000, p.37). Para Barata (1998, p.187) a intervenção indonésia “realiza-se em circunstâncias que lhe são extraordinariamente favoráveis: Portugal deixa Timor ao abandono e a FRETILIN transforma-o num inferno”. Mas os timorenses não aceitaram esta invasão: “Não fazia sentido juntarmo-nos à Indonésia após a descolonização. O lado deles [isto é, Timor Ocidental] é mais pobre que o nosso, e em vez dos portugueses a mandar em nós teríamos os javaneses. Tratar-se-ia de *recolonização*, não de *descolonização*!” (Cox & Carey, 1995, p.15).

Na frente política, o Ocidente mostrou-se indiferente a esta invasão e Portugal estava demasiado preocupado com os seus próprios problemas internos para poder dar atenção à

¹⁵² A 28 de Novembro de 1975 Xavier do Amaral assinou uma declaração em que proclamava unilateralmente a independência de Timor-Leste, declarando a República Democrática de Timor-Leste um Estado anticolonialista e anti-imperialista (Cox & Carey, 1995, p.21). Alguns Estados reconheceram a nova República, entre eles a China, Cuba, o Vietname e as antigas colónias portuguesas. Mas não a ONU nem nenhuma potência ocidental (Durand 2009, p.121).

situação que se vivia neste território e os apelos lançados para o mundo para que fizesse pressão sobre o regime de Jacarta não foram ouvidos. A 08 de Dezembro, o dia a seguir à invasão, “os portugueses abandonaram Ataúro e zarparam para Darwin, pondo assim termo a mais de 460 anos de envolvimento com Timor. (...) Foi um epílogo vergonhoso para um capítulo impiedoso e notável da história lusitana” (Cox & Carey, 1995, p.24). Aos timorenses foi deixada a “tarefa de afrontarem sozinhos o gigante indonésio” (Mattoso, 2005, p.54). Apesar desta fuga precipitada, na frente diplomática os portugueses apresentaram uma moção urgente ao Conselho de Segurança da ONU onde se exigia a retirada imediata de todas as tropas indonésias, moção que foi aprovada a 23 de Dezembro, mas que em nada mudou a situação.

Em suma, em termos educativos, de uma forma geral a administração portuguesa revelou pouco interesse na educação da população, com uma pequena proporção, os filhos dos *liurais*, a frequentar os estabelecimentos de ensino, na sua maioria pertencentes à Igreja Católica. A prática docente portuguesa era uma prática colonialista e elitista, marcada pela falta de interesse pelo desenvolvimento da educação do país, explicada pela distância geográfica que separa os dois países e pelos escassos meios financeiros e recursos humanos disponíveis, por oposição à prática docente indonésia, que como veremos em seguida se dirigiu às massas. Apenas nos últimos vinte anos da administração portuguesa se verificou um real investimento no setor da educação, tendo sido concebida a generalização da formação inicial e contínua de professores mas não tendo chegado a ser posta em prática. Até ao final da colonização não fora fundada nenhuma Universidade ou Instituto Superior e os poucos estudantes timorenses que alcançavam esse nível eram enviados com bolsas de estudo para Portugal, Angola ou Moçambique, com a obrigatoriedade de regressar a casa depois de finalizarem os cursos. A este respeito, Mattoso (2005) e Meneses (2008) afirmam que o Governo criava bolsas de estudo destinadas a alguns jovens timorenses cujos pais privilegiavam o poder colonial, com o fim de estudar na metrópole. Era relativamente reduzido o número de pessoas cujo percurso escolar decorreu durante esse período e tais indivíduos desempenham, hoje em dia, um papel importante na construção da nova nação.



ANEXO 2: O PERÍODO DE OCUPAÇÃO INDONÉSIA (DE 1975 A 1999)

A 07 de Dezembro de 1975 a Indonésia lançou uma ofensiva aérea, terrestre e naval em Timor-Leste. A 12 de Dezembro a Assembleia-Geral da ONU reagiu “deplorando vivamente a intervenção militar das forças armadas indonésias no território português de Timor” e exigindo que “o governo indonésio pusesse termo à violação da integridade territorial do Timor português e que retirasse sem tardar as suas forças armadas, a fim de permitir ao povo de Timor-Leste exercer o seu direito à autodeterminação e à independência” (Durand, 2009, p.127). Nesta data, a Assembleia Geral da ONU aprovou por maioria a Resolução da Assembleia Geral n.º 3485 que definiu o direito inalienável de Timor à autodeterminação e independência, condenou a invasão militar do exército indonésio e apelou à sua retirada. A 22 de Dezembro o Conselho de Segurança da ONU aprovou, por unanimidade, a Resolução 384, que reconhecia o direito do povo timorense à independência, condenando a intervenção das Forças Armadas Indonésias, ordenando a sua retirada e lamentando que Portugal não cumprisse as suas responsabilidades de potência administrante do território (United Nations, 2000b; 2000c).

A 17 de Julho de 1976 o Presidente da Indonésia, Soeharto, declarou Timor-Leste a sua 27ª província, oficializando a anexação do território, o que causou graves desacordos entre Portugal e a Indonésia. O Governo português, que se declarava ainda como potência administrante neste período, reafirmou o seu poder administrativo sobre o território, cortou relações diplomáticas com Jacarta, condenou a intervenção da Indonésia em Timor-Leste e apelou à ONU para que o genocídio em curso terminasse. A ocupação foi rapidamente condenada pela ONU, que nunca reconheceu a anexação e que continuou a considerar Portugal como potência administrante e Timor-Leste como um território não-autónomo. A Resolução de 1975 foi renovada todos os anos entre Dezembro de 1976 e Novembro de 1982, mas as votações iam sendo cada vez mais favoráveis à Indonésia.

Apesar de dispor de armamento pesado e de dezenas de milhares de soldados, a Indonésia deparou-se com grandes dificuldades face à resistência timorense que se revelou mais intensa do que esta havia previsto. A tirania indonésia e a política de “javanizar” o povo foi incapaz de o subjugar (Cox & Carey, 1995). Com o início da guerra uma grande parte da população viu-se obrigada a fugir para as montanhas. Muitos dos que ficaram foram reagrupados em “campos” e tratados como prisioneiros, situação que contribuiu para que a população compreendesse que era necessário não renunciar à luta pela independência. A ocupação do território e as atrocidades cometidas pelos militares neste período levaram a que as FALINTIL (Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste), o braço armado da resistência nacional, se refugiasse nas montanhas para escapar à perseguição indonésia¹⁵³, iniciando a sua resistência armada, com táticas de guerrilha que subsistiriam até ao Referendo de 1999. A resistência crescia entre o povo e diversas manifestações contra a ocupação indonésia foram organizadas, a nível internacional. “Pátria ou Morte!” foi o grito de luta que tantas vezes se proferiu ao longo dos anos da ocupação indonésia, com a disponibilidade de

¹⁵³ Na sequência da invasão, a maior parte da população dirigiu-se para as montanhas, onde sobreviveram durante três anos vivendo fora do controlo indonésio. Muitos morreram de fome e por falta de cuidados sanitários básicos ou de saúde (PNUD, 2002, p.12).

muitos jovens timorenses para ir para a montanha tomar o lugar de camaradas caídos a refletir o fracasso dos indonésios em conseguir efetivar a integração de Timor¹⁵⁴ (Cox & Carey, 1995).

Ao contrário do período colonial português, caracterizado pelo distanciamento e pelo minimalismo no impacto que teve na sociedade timorense, com os portugueses a servirem-se do sistema tradicional para exercer o seu domínio sobre o povo, foram inúmeras e profundas as alterações à configuração política e social e à vida civil impostas pela administração indonésia ao novo território denominando *Timor Timur*, entre as quais a proibição de utilizar a língua portuguesa sob pena de tortura ou morte e a aprendizagem à força da língua indonésia, alterações que, de acordo com Mendes (2005) terão acentuado a consciência pré-nacional timorense, transformando-a num movimento de resistência. A educação passou a ser dominada pelos indonésios, todo o processo de ensino e de aprendizagem passou a ter lugar em língua indonésia e a língua portuguesa passou a ser a língua da resistência, proibida e quase abolida pelo invasores indonésios mas ainda assim utilizada clandestinamente por alguns timorenses e pelos elementos da Resistência timorense¹⁵⁵. Os indonésios adotaram a política de eliminação dos rastros da língua e cultura portuguesa, tentando, em contrapartida, a assimilação e a aculturação dos jovens timorenses à língua, cultura e valores indonésios, adotando a língua indonésia como língua oficial e como língua de comunicação, tanto nas instituições públicas como nas escolas.

Para reabrir as escolas e assegurar o normal funcionamento das mesmas o Governo indonésio necessitou de recrutar professores do tempo colonial português que se encontravam no território, para além de timorenses sem formação adequada. Inicialmente alguns militares e polícias indonésios foram também requisitados para apoiar o processo de ensino, o que consistiu numa estratégia da força invasora para controlar o movimento dos timorenses mais instruídos, grupo no qual se incluíam os professores, considerados pessoas cultas e que poderiam ter uma grande influência junto da população. Tomada a medida de ensinar em língua indonésia, obrigatória em todos os níveis de escolaridade enquanto o português e o tétum eram proibidos dentro do espaço escolar, foi necessário reforçar o número de professores, tendo sido necessário mobilizar para Timor-Leste um grande número de professores oriundos de outras províncias da Indonésia. O combate ao analfabetismo através da implementação de um ensino universal e obrigatório de nove anos fazia parte dos projetos das autoridades indonésias, objetivo que implicou a construção de um elevado número de escolas primárias, a mobilização de professores oriundos de outras regiões da Indonésia e, posteriormente, a formação de professores timorenses. Os vinte e quatro anos de ocupação indonésia foram marcados por um processo de massificação e de forte aculturação do povo através de uma educação em massa, pela tentativa de atingir a universalidade do ensino primário, tendo havido um substancial investimento por parte da Indonésia no sistema educativo, o que proporcionou aos mais jovens uma maior oportunidade de acesso à

¹⁵⁴ A própria palavra *integrassi* tornou-se, para a maior parte dos timorenses, sinónimo do colonialismo e da sua perseguição contra a cultura e a sociedade timorenses (Cox & Carey, 1995).

¹⁵⁵ Muitos timorenses foram assassinados pelo facto de serem professores de língua portuguesa ou simplesmente por utilizarem palavras da língua portuguesa, totalmente proibida no tempo da ocupação (Pinto, 2010).

educação, comparativamente com as gerações mais velhas. Contudo, tal como no período de colonização portuguesa, o ensino não tinha qualquer relação com a cultura do povo timorense, com o currículo adotado nas escolas a ser igual ao das outras províncias da Indonésia, de acordo com o disposto na *Constituição de 1945* e na *Pancasila*¹⁵⁶, estratégia do Governo central de Jacarta para assegurar a unidade das suas províncias.

Timor passou a ser política, militar e culturalmente dominado pelos indonésios, que ocupavam os cargos mais elevados da administração de forma a controlar o território, enquanto que os empregos mais mal remunerados eram predominantemente ocupados por timorenses, facto que aumentou o sentimento de marginalização e de insatisfação. O regime de Jacarta procurou integrar Timor-Leste na ideologia nacionalista indonésia, “apelando à *‘bhinneka tunggal ika’* [unidade na diversidade] e fazendo alarde do seu programa de desenvolvimento” (Mendes, 2005, p.160). O Estado Indonésio votou os timorenses ao estatuto de “povo dispensável”, de “povo inferior”, impondo uma estratégia de cariz colonialista, mais do que nacionalista, falhando na união dos timorenses com os indonésios, acentuando o crescimento do movimento de resistência (Mendes, 2005).

A administração portuguesa foi responsável por muitos abusos e injustiças, respeitando, contudo, os *liurais* fiéis ao Governo, não hostilizando o povo e aceitando casamentos mistos. No período colonial português a aristocracia timorense sentia-se respeitada pelo Governo português, sentimento que se estendia ao povo, em geral. Por contraste, a ocupação indonésia fez com que o povo passasse a recordar a época colonial portuguesa “como uma era de justiça e de paz, transformando assim a memória do passado num verdadeiro mito, em que até os abusos foram esquecidos” (Mattoso, 2005, p.9).

A tentativa de indonesiação do povo embateu na resistência da Igreja Católica, um dos legados da colonização portuguesa que teria crescente influência durante a colonização indonésia¹⁵⁷. Durante o período de ocupação indonésia a Igreja desafiou a tentativa de indonesiação linguística, usando o tétum como língua da liturgia, como forma de protesto e demonstração de inconformismo, numa tentativa de afirmação da individualidade timorense. Utilizando o tétum nas missas e o português na comunicação externa, a Igreja Católica tornou-se, assim, responsável pela continuidade da influência da cultura portuguesa, não permitindo que o indonésio invadisse as suas igrejas. O recurso à língua do antigo colonizador foi um fator de diferenciação e de afirmação nas relações internacionais, dado o seu contexto geopolítico, e o português tornou-se a língua de resistência, um veículo de comunicação clandestina, proibido pelos indonésios, abolido das escolas públicas e privadas e da liturgia, contribuindo, assim, para a manutenção de uma parte da identidade nacional.

Apesar do forte domínio dos indonésios, da sua pesada *manu militari* que quis impor uma integração política, económica e social e do regime de Jacarta defender que o seu apoio ao desenvolvimento de Timor era muito superior a quatro séculos de presença portuguesa, as

¹⁵⁶ *Pancasila* é a ideologia do estado indonésio ou filosofia da nação.

¹⁵⁷ A Igreja Católica desempenhou um papel importante na Resistência timorense. Foi a voz dos mais fracos e desfavorecidos, denunciou continuamente (...) os constantes abusos aos direitos humanos que a potência ocupante praticava, pela mão dos militares (Carrascalão, 2002, p.97).

A Igreja Católica foi o único braço (...) onde o povo se apoiou ao longo destes (...) anos de abandono e sofrimento (Carvalho, 2000, p.62).

condições de vida dos timorenses pioravam à medida que a ocupação se prolongava. “Fizemos mais por Timor-Leste em vinte anos do que os portugueses em quatro séculos e meio”, foi o refrão adotado pelos oficiais indonésios (Cox & Carey, 1995, p.45). Foi grande o investimento financeiro da Indonésia nestes 24 anos de ocupação. Muitos bilhões de rupias foram investidos nos setores das infraestruturas e da administração pública, trazendo a Timor novas estradas, escolas, edifícios públicos, serviços administrativos e serviços de saúde, bem como uma escolarização generalizada¹⁵⁸, com a taxa de analfabetismo a ser substancialmente reduzida (de 90% em 1975 para 52% em 1990). Contudo, uma observação mais rigorosa permite verificar que todo este investimento servia sobretudo os ocupantes, não tendo em conta as necessidades da população local e deixando-a em condições de inferioridade. Tomemos como exemplo o caso da educação: o nível de ensino público era muito fraco e a percentagem de população escolarizada era enganadora, uma vez que também os transmigrantes faziam parte das estatísticas (Mattoso, 2005). Em 1990 o número de habitantes que não sabia ler e escrever adequadamente era cerca de quatro vezes superior à média nacional indonésia (Cox & Carey, 1995). Os indonésios levaram para Timor a modernização, mas levaram também transmigrantes e “uma cultura de violência sem precedentes, donde derivou uma vontade contínua dos timorenses de não serem indonésios” (Mendes, 2005, pp.518-519). A tática de terror utilizada pelos militares indonésios não trouxe os resultados esperados: a população civil, em vez de se deixar abater pela fome, miséria e crueldade, acumulou sentimentos de revolta contra o povo invasor. Os indonésios detinham o poder, o controlo, a força e o dinheiro e os timorenses encontravam-se desprovidos de tudo, restando-lhes obedecer ou lutar. Mas não se deixaram assimilar (Mattoso, 2005).

O sistema de ensino indonésio introduzido em Timor-Leste era igual ao sistema instaurado nas outras províncias da Indonésia, com um programa do ensino básico obrigatório de nove anos de escolaridade:

Quadro 34: Níveis de Ensino do Sistema Educativo em Timor-Leste no tempo da Ocupação Indonésia (1975-1999)

Nível de Ensino		Duração	Ensino Obrigatório
1.	Ensino Pré-Primário	2 anos	
2.	Ensino Primário (<i>Sekolah Dasar</i>) A partir dos sete anos de idade	6 anos	
3.	Ensino Pré-Secundário (<i>Sekolah Menengah Pertama</i>)	3 anos	
4.	Ensino Secundário ou Ensino Técnico-Profissional (<i>Sekolah Menengah Atas</i>)	3 anos	
5.	Ensino Superior: - Ensino Politécnico (2 anos) - Ensino Universitário (4 anos)	2 anos ou 4 anos	

Fonte: Adaptado de Meneses (2008)

¹⁵⁸ A Indonésia utilizava as obras realizadas no território como argumento justificativo da sua presença, procurando convencer da sua boa vontade em melhorar a qualidade de vida dos timorenses, estabelecendo comparações com o longo período de colonização portuguesa (Carrascalão, 2002).

No Relatório de Desenvolvimento Humano de Timor-Leste elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2002 destaca-se o facto da administração indonésia ter tido uma abordagem substancialmente diferente da administração portuguesa no setor educativo. O Estado indonésio tinha como meta alcançar a escolarização primária universal em todas as suas províncias pois era necessário familiarizar a população escolar mais jovem com a nova língua oficial, o indonésio. Durante este período houve um considerável aumento do número de crianças a frequentar o sistema de ensino e o investimento permitiu que em meados de 1985 quase todos os distritos e subdistritos dispusessem de uma escola primária, tornando-se obrigatório o ingresso na Educação Básica. Ao apostar na escolarização obrigatória e na construção de escolas por todo o território, o ocupante permitiu que a taxa de analfabetismo baixasse, abrindo as portas ao conhecimento. Contudo, ao contrário do que a Indonésia esperava, o povo timorense não se deixou iludir por estas ações e a aculturação revelou-se difícil, pois o povo, mais instruído, conformou-se menos com o seu destino. Os resultados alcançados foram mais baixos do que em qualquer outra província da Indonésia, segundo dados apresentados pelo PNUD de 2002. Até meados de 1980 as condições socioeconómicas e educativas dos timorenses, ao invés de melhorar, foram piorando, sendo inferiores aos do Laos e Myanmar, os países mais pobres do sudeste asiático de então.

Até finais dos anos 80 o ensino pré-secundário e o ensino secundário foram instalados em todos os subdistritos e o ensino técnico-profissional na maior parte dos distritos (PNUD, 2002). Apesar do aumento significativo do número de escolas, a esmagadora maioria dos jovens timorenses preferia não ingressar no ensino secundário e no ensino superior pois na época o ingresso nestes dois níveis de ensino não representava garantias futuras de emprego (Meneses, 2008).

A tabela abaixo apresentada pretende expor o quadro evolutivo do número de escolas e de alunos que frequentavam o ensino três anos depois do início da ocupação indonésia (1978) e no fim da ocupação (1999):

Tabela 2: Desenvolvimento da educação no tempo da ocupação indonésia

Denominação	1978		1999	
	Nº Escolas	Nº Alunos	Nº Escolas	Nº Alunos
Primário	47	10.500	788	167.181
Secundário inferior	2	315	114	32.197
Secundário superior	0	0	54	18.973
Ensino Superior			6	5.190

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002, p.52)

Entre 1978 e 1999 o aumento tanto do número de escolas como do número de alunos é visível em todos os níveis de ensino. Em 1978 há registo de 47 escolas do Ensino Primário em funcionamento, com 10.500 alunos. Vinte e um anos depois o país dispunha de 788 escolas, abrangendo um total de 167.181 alunos. Em 1978 há registo de apenas 2 escolas do Ensino Secundário nível inferior, com 315 alunos inscritos. Em 1999 o número aumentou para 114

escolas, abrangendo um total de 32.197 alunos. No que ao Ensino Secundário nível superior diz respeito, em 1978 não havia registo de nenhuma escola e em 1999 o país dispunha de 54 escolas, abrangendo um total de 18.973 alunos. Em relação ao Ensino Superior, em 1978 não havia ainda nenhuma Instituição aberta e em 1999 havia seis Instituições que ofereciam formação de nível superior. Os dados acima apresentados revelam um grande investimento por parte da Indonésia para a expansão das infraestruturas escolares, uma forte tentativa do governo indonésio de disseminar a sua própria língua, assim como a sua cultura e de impor uma nova identidade ao povo timorense. Apesar da tentativa de implementar uma educação em massa, a política de generalização do acesso à educação não foi acompanhada pela preocupação em oferecer uma educação de qualidade nem em assegurar a qualidade do processo de qualificação e desenvolvimento profissional dos docentes. Grande parte dos professores do atual sistema educativo foi formada no período de ocupação indonésia, mas essa formação nem sempre representou uma melhoria na qualidade do ensino¹⁵⁹. O número de professores timorenses, que ensinavam sobretudo ao nível do ensino primário, foi aumentado progressivamente no período da ocupação indonésia, contudo, a falta de qualificações adequadas, os baixos salários e o absentismo marcaram a fraca qualidade do ensino. Outra dificuldade com que os indonésios se depararam foi a baixa taxa de matrícula das crianças na escola, muito abaixo do desejado, com cerca de cerca de 30% das crianças a não estar matriculada em nenhum nível escolar. No último ano de administração indonésia (1999) a taxa líquida de matrícula era de apenas 36% no nível secundário inferior e de 20% no nível secundário superior. O acesso ao ensino superior, agora possível, era ainda mais restrito, tendo a taxa de matrícula apresentado valores de 3,8% em 1999 (PNUD, 2002).

Para além da fraca qualidade da educação, outro problema com que Timor se viu confrontado foi a imposição da língua indonésia, parte essencial do processo de *indonesiação* da população, silenciando a população mais letrada, a elite cultural, o que acabou por separar as gerações mais velhas, falantes de português, das gerações mais novas, totalmente expostas ao indonésio. Ainda hoje esta situação é perceptível em algumas famílias, nas quais as gerações mais velhas conhecem e falam a língua portuguesa e os mais novos falam indonésio, com o tétum (ou outras línguas autóctones) a ser utilizado para permear as comunicações intrafamiliares e sociais. Contudo, de acordo com o PNUD (2002) o sucesso desta medida não foi tão rápido quanto esperado, tendo sido necessários vários anos – quinze, segundo alguns observadores – para que a utilização da língua indonésia nas escolas se generalizasse (PNUD, 2002).

Face ao crescimento do número de estudantes finalistas do ensino secundário e considerando a inexistência de um Instituto de Ensino Superior no território, o Engenheiro Mário Carrascalão, 3º governador de Timor-Leste, criou bolsas de estudo no seu programa de desenvolvimento da província que permitiram a alguns jovens timorenses, em número reduzido, continuar os seus estudos numa Universidade de outra província da Indonésia. Em

¹⁵⁹ Neste período a formação de professores atravessou várias fases de desenvolvimento iniciando-se com a *Instituição Pública para Formação de Professores do Ensino Primário* (SPG), equivalente ao Ensino Médio, em 1979; a *Missão Católica para a Formação de Professores de Religião Católica* (SPGK), em 1980; a *Formação de Professores* (KPG) para os professores e monitores escolares que lecionavam nas escolas durante o domínio português e a *Formação de Professores do 3º ciclo* (PGSLTP), em 1984 (Guterres, 2011).

1986¹⁶⁰, por sua iniciativa, foi fundada uma Universidade privada denominada *Universitas Timor-Timur* (Universidade de Timor-Leste), vocacionada para a formação de gestores intermédios, técnicos de gestão pública, profissionais da educação e técnicos agrícolas, a única Universidade existente na província até o fim do domínio indonésio, tendo funcionado até 1999, ano em que encerrou devido à grave situação política. A sua Faculdade de Educação estava direcionada para a formação de professores para o ensino pré-secundário e secundário. Em 2000, no período de transição para a independência, esta Universidade transformou-se na *Universidade Nacional de Timor Lorosa'e* (UNTL), a única Universidade pública do país ainda hoje existente. Também ao nível universitário a qualidade do ensino era frequentemente baixa, pois a Universidade dispunha de recursos insuficientes, utilizava métodos de ensino antiquados e tanto os estudantes como os professores registavam taxas elevadas de absentismo (PNUD, 2002). Em 2000 a *Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste* criou um programa de bolsas de estudo denominado *Timor Lorosa'e Scholarship Programme* que possibilitou a 1.500 alunos universitários do último semestre prosseguir os estudos na Indonésia, mediante apoio financeiro destinado para esse fim por organismos internacionais.

De uma forma geral, o desenvolvimento da educação em Timor-Leste no período da ocupação Indonésia foi manifestamente visível em termos de quantidade, com a grande meta do Governo ocupante a consistir na legitimação da anexação, dominação, assimilação e aculturação do povo. O recrutamento de professores de outras províncias da Indonésia foi uma das medidas tomadas pelos ocupantes para garantir estas metas, para além da imposição da língua indonésia, ainda hoje falada por grande parte dos timorenses e consagrada oficialmente como uma das línguas de trabalho, na *Constituição da RDTL* (Art. 159).

Em termos históricos, para Cox e Carey (1995, p.9):

Num século que ficará marcado por mais derramamento de sangue, sofrimento e violência humanos do que qualquer outro desde que existem registos históricos, o caso de Timor-Leste é único, tanto pela intensidade do sofrimento como pela relutância da comunidade internacional em reconhecer aquilo que se passou nos últimos 25 anos (1975-1995). Pelo menos um terço da população existente no período anterior a 1975 foi assassinada pelos militares indonésios ou morreu em consequência da fome e das doenças provocadas pela guerra.

De acordo com Cox e Carey (1995), Barata (1998), Mascarenhas e Silva (2000), Carvalho (2000) e PNUD (2002), mais de 200 000 timorenses pagaram com a vida a integração na Indonésia desde o dia 07 de Dezembro de 1975 (ou seja, um terço da população) e mais de 300 000 foram arrancados à força da sua terra e deportados para Timor Ocidental. Os números apresentados podem parecer, à primeira vista, exagerados, contudo, é necessário ter em conta que ao genocídio sobre a população civil que se entregou aos invasores e foi reunida em campos, seguiu-se a mortandade causada pela fome, subnutrição e doença e pelos massacres destinados a aterrorizar os insubmissos, que se revelaram

¹⁶⁰ Data marcante na evolução do sistema educativo timorense, pela abertura da *Universitas Timor Timur*.

igualmente mortíferos (Mattoso, 2005)¹⁶¹. Ao dominar pelo terror e pela violência a Indonésia conseguiu que o medo e a revolta se generalizassem e que a esperança de libertação fosse substituída por sentimentos de raiva e de ódio pelo invasor (Barata, 1998). Os Indonésios isolaram Timor do resto do mundo e impediram os órgãos de informação de relatar o que aí se passava, numa tentativa de aniquilar a identidade timorense (Mattoso, 2005). A comunidade internacional fechava os olhos perante um dos maiores genocídios da história da humanidade. Durante este período, a realidade da situação vivida pelos timorenses continuava a ser uma incógnita para o resto do mundo, apesar dos rumores apontarem para uma limpeza étnica em curso. Contudo, para além dos movimentos da Resistência timorense ao longo da ocupação, na década de 90 tiveram lugar quatro eventos que contribuíram para o fim da ocupação indonésia:

1. A 12 de Novembro de 1991 seria finalmente conhecida a verdade sobre a ocupação Indonésia, no decorrer do episódio que ficou conhecido como o *massacre de Santa Cruz*. Na sequência de uma manifestação após a missa por alma de um jovem timorense pró-independentista assassinado dias antes pelo exército indonésio, as tropas indonésias abriram fogo, massacrando um número ainda hoje indeterminado de civis no cemitério católico de Santa Cruz, em Díli. Os números oficiais apontam para 250 mortos neste episódio de violenta repressão dos militares indonésios aos manifestantes pró-independência, embora se calcule que este número possa ser bastante superior. Os acontecimentos foram captados por jornalistas britânicos, em foto por Steve Cox e em vídeo por Max Stahl (escondido dentro do cemitério por um túmulo). Tanto a Indonésia como a Austrália tentaram impedir que as imagens saíssem de Timor, tendo sido ordenado aos funcionários da imigração em Darwin que realizassem uma busca aos dois jornalistas e que confiscassem as suas fotos e vídeos. Contudo, conhecendo a cumplicidade da Austrália com Jacarta, ambos tinham já entregue as provas a pessoas da sua confiança, que se encarregaram de as levar para fora do país e de as apresentar como prova do que aí se passava. As imagens do massacre, com cenas de extrema violência que ficaram gravadas na memória de quem as viu, percorreram o mundo, chocando a opinião pública mundial e expondo a violência praticada em Timor-Leste. O *massacre de Santa Cruz* provocou reações em Portugal e em todo mundo, de condenação à violência indonésia pelo total desrespeito pelos direitos humanos. A luta da resistência timorense assumiu uma dimensão mundial e a solidariedade internacional aumentou. Após os acontecimentos de Santa Cruz, que deram origem a um conjunto de investigações sobre as violações dos direitos humanos, a problemática vivida em Timor voltou a estar no palco central da agenda da Comissão dos Direitos Humanos da ONU. Depois deste massacre as Organizações Não Governamentais multiplicaram as condenações da política indonésia e cresceu o número de países cujos Governos decretaram sanções para com a Indonésia e reduziram ou suprimiram o fornecimento de armas. Portugal assumiu finalmente um papel claro e ativo de apoio à resistência, reclamando o cumprimento do direito à autodeterminação.

¹⁶¹ A Indonésia seria responsável pela morte de um quarto a um terço da população local, um dos níveis de mortalidade mais elevados em qualquer sociedade desde a Segunda Guerra Mundial. Em 1977, Malik, ministro dos negócios Estrangeiros indonésio afirmava que o número de mortes podia rondar os 80 000. Dois anos depois, o seu sucessor Kusumaatmadja afirmava que o número seria mais próximo dos 120 000. Em 1994, o governador de Timor-Leste admitia um número que poderia ascender a 200 000 em consequência direta dos combates (Cox & Carey, 1995, p.33).

Apesar disso, os militares indonésios não temiam represálias, pensando que, tal como no passado, as reações internacionais seriam efémeras e que em nada afetariam o seu poder.

2. O segundo grande acontecimento foi o aprisionamento, em Díli, do líder da Resistência timorense, Xanana Gusmão, no dia 20 de Novembro de 1992, que reforçou aos olhos do mundo a importância da questão timorense e que chamou a atenção das entidades internacionais para o desrespeito pelos direitos humanos que se vivia nesta ilha. Apesar da sua prisão a resistência ao invasor continuaria, com Konis Santana a assumir o papel de líder substituto de Xanana enquanto este esteve preso, tornando-se, nesta fase, o protagonista da Resistência Timorense, assumindo as funções políticas enquanto Taur Matan Ruak assumia as militares e Ramos-Horta as diplomáticas (Mattoso, 2005). A 21 de Maio de 1993 Xanana foi condenado a prisão perpétua., pena que a 10 de Agosto foi comutada por Soeharto em 20 anos de reclusão. No período pós-independência Xanana Gusmão viria a desempenhar um papel fundamental, assumindo o cargo de primeiro Presidente da República do país (entre 2002 e 2007) e posteriormente de Primeiro-Ministro desta nova nação (entre 2007 e 2015).

3. O terceiro momento marcante foi a atribuição, em Outubro de 1996, do Prémio Nobel da Paz conjuntamente ao Bispo Católico de Díli, D. Ximenes Belo e a Ramos Horta¹⁶², representante de Timor-Leste na ONU, dois líderes timorenses laureados pela sua ação na defesa do povo que se revelaram incansáveis na procura de soluções para a crise que afetava o seu país, dirigindo-se às Nações Unidas e à comunidade internacional na procura de apoios:

A atribuição, em 1996, do Prémio Nobel da Paz a D. Ximenes Belo e ao Dr. José Ramos Horta, pela sua acção na defesa do povo de Timor-Leste e do seu direito à autodeterminação, constituiu uma clara condenação da acção da Indonésia (Nogueira, 2000, p.9)

A atribuição deste prémio alimentou ainda mais o movimento da Resistência e permitiu “o renascer das manifestações públicas de repúdio contra a ocupação indonésia” (Mattoso, 2005, p.264), constituindo o reconhecimento internacional de que este povo lutava por uma causa justa. Também Ramos Horta assumiu um papel de destaque no destino de Timor, tendo desempenhado o cargo de Ministro dos Negócios Estrangeiros no Governo Transitório de Timor-Leste, liderado pelas Nações Unidas, de 2000 a 2002 e no I Governo Constitucional, de 2002 a 2006. Entre 2007 e 2012 desempenhou o cargo de Presidente da República.

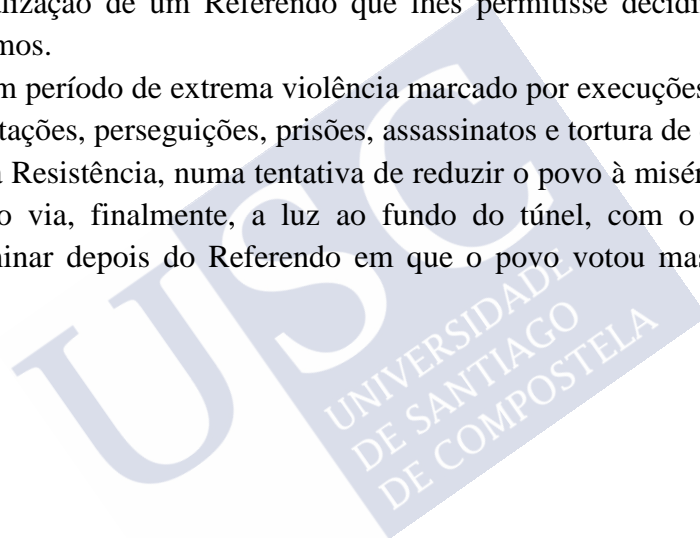
4. Por fim, em 1998, uma grave crise económica e política na Indonésia acabou por provocar a queda do presidente Soeharto, que havia ordenado a anexação de Timor-Leste em 1975. Soeharto resignou à presidência a 21 de Maio de 1998, tendo sido substituído pelo seu vice-presidente, Habibie, o que abriu caminho para a independência do território. “A frágil situação económica, financeira e política da Indonésia em 1998, que culminou na queda de

¹⁶² A atribuição do prémio Nobel constituiu, por um lado, um prémio à determinação da Igreja Católica timorense na defesa dos direitos dos timorenses, por outro, o reconhecimento do papel decisivo de Ramos-Horta para o triunfo da independência pelos apelos à opinião pública internacional.

Soeharto, criou as condições para o lançamento do golpe final que permitiria o exercício da autodeterminação conduzida pelas Nações Unidas” (Mendes, 2005, p.176). Com a preocupação de se distinguir do período de Soeharto e para melhorar a imagem internacional da Indonésia, o Presidente Habibie afirmou que não estava na disposição de manter o ‘fardo’ de Timor-Leste, declarando que o Governo indonésio estava preparado para “deixar ir Timor-Leste” no caso dos timorenses rejeitarem aquela proposta de autonomia (PNUD, 2002, p.79).

Em 1998 os líderes dos vários partidos timorenses chegaram à conclusão de que era necessário unir esforços em prol da luta pela independência. A 04 e 05 de Agosto o Secretário-Geral das Nações Unidas presidiu as conversações em Nova Iorque sobre a questão de Timor-Leste, com os Ministros dos Negócios Estrangeiros da Indonésia e de Portugal, Ali Alatas e Jaime Gama, respetivamente. A Indonésia estava cada vez mais desacreditada no plano internacional. Após muita luta por parte do movimento pró-libertação e na sequência de pressões internacionais, em Janeiro de 1999 a Indonésia anunciou a intenção de permitir aos timorenses a realização de um Referendo que lhes permitisse decidir se queriam, ou não, tornar-se autónomos.

Depois de um período de extrema violência marcado por execuções em massa, destruição de aldeias, deportações, perseguições, prisões, assassinatos e tortura de dirigentes ou suspeitos de pertencerem à Resistência, numa tentativa de reduzir o povo à miséria económica e social, em 1999 o povo via, finalmente, a luz ao fundo do túnel, com o período de ocupação indonésia a terminar depois do Referendo em que o povo votou massivamente a favor da independência.



ANEXO 3: O PERÍODO DE ADMINISTRAÇÃO TRANSITÓRIA DA ONU (DE 1999 A 2002)

A Resistência timorense, a diplomacia portuguesa e o numeroso grupo de Organizações Não Governamentais envolvidas na questão pressionaram a Indonésia, criando condições para a assinatura dos Acordos de Nova Iorque de 05 de Maio de 1999, acordo tripartido entre a ONU, Portugal e a Indonésia que permitiria a realização de uma consulta popular em que o povo timorense expressasse a sua vontade, entre a autonomia no seio da República Unitária da Indonésia ou a independência e a consequente separação da Indonésia. Com base no Acordo de 05 de Maio foi constituída a UNAMET (United Nations Assistance Mission for East Timor), missão da ONU cujo objetivo era preparar o Referendo popular, explicar ao povo a natureza da sua escolha, bem como proceder ao recenseamento para o Referendo. A 03 de Junho de 1999 as Nações Unidas içaram a sua bandeira no solo de Timor-Leste, contando com a colaboração da imprensa, rádio e televisão locais para a disseminação, em todo o território, de informação sobre a consulta popular. Dando provas de uma admirável força de vontade, as pessoas recensearam-se regressando aos seus locais de origem ou dirigindo-se ao posto de recenseamento mais próximo do local onde então residiam.

A Indonésia comprometeu-se a manter a paz durante a fase do Referendo e pós-Referendo, independentemente do resultado e os líderes pró-independentistas e pró-integracionistas comprometeram-se a respeitar o processo de consulta e a depor as armas antes da votação (United Nations, 2000b). Contudo, a UNAMET viu a sua atividade condicionada pelo facto das autoridades indonésias permanecerem no território, pela degradação do ambiente de segurança, pelo aumento da atividade das milícias, o que perturbou não só o seu trabalho como também a campanha do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT), “tendo provocado o adiamento por duas vezes da data de realização da consulta” (Mendes, 2005, p.177). Foi atribuída à Indonésia a responsabilidade de garantir um clima de segurança, isento de violência e de intimidação durante a consulta popular, decisão que se veio a revelar errónea pois permitiu aos soldados indonésios estar na posse de armas de fogo e utilizá-las quando o resultado do Referendo não foi o esperado (United Nations, 2000b).

O boletim de voto (ver anexo 4) foi discutido e aprovado pelas partes interessadas, com as perguntas formuladas em quatro línguas e com imagens diferentes para a opção “aceitar” e para a opção “rejeitar”¹⁶³. O Referendo teve lugar no dia 30 de Agosto de 1999 e as duas perguntas formuladas foram: “Aceita a autonomia especial proposta para Timor-Leste integrado no Estado Unitário da República Indonésia?” e “Rejeita a autonomia especial proposta para Timor-Leste, levando à separação de Timor-Leste da Indonésia?”. Compareceram às urnas 98,6% dos eleitores recenseados dos quais 94.388 (21,5%) optaram pelo SIM enquanto 344.580 (78,5%) disseram NÃO à autonomia (United Nations, 2000b,

¹⁶³ A opção “aceitar” ou opção pró-autonomia tinha um mapa de Timor-Leste, três casas tradicionais e a bandeira indonésia sobre fundo azul. A opção “rejeitar” tinha um mapa de Timor-Leste com a bandeira do CNRT sobre fundo verde (United Nations, 2000b).

p.40), votando a favor da independência e da separação da Indonésia¹⁶⁴, num resultado esmagadoramente favorável à independência.

A presença de observadores das Nações Unidas contribuiu para que não se produzissem conflitos graves, que as urnas com os votos não se perdessem ou fossem adulteradas, mas os timorenses sabiam que se se concretizasse o seu desejo de independência ainda correria muito sangue. Em contraste com o caráter pacífico do dia da votação, após a votação as condições de segurança deterioraram-se rapidamente, com a violência a intensificar-se após o anúncio do resultado¹⁶⁵. A eclosão da violência foi documentada pelas centenas de jornalistas e observadores que ainda se encontravam no território (United Nations, 2000b), com a Indonésia a mostrar não ser capaz de cumprir os compromissos assumidos a 05 de Maio, com as milícias pró-indonésia a provocar um banho de sangue, levando os timorenses a refugiar-se nas instalações da UNAMET, em igrejas e institutos religiosos e, maioritariamente, a fugir para as montanhas. Ao anúncio dos resultados, a 04 de Setembro, seguiu-se uma vaga de destruição e violência por parte dos militares indonésios, que deram início a um plano de liquidação e de destruição total. Por todo o país, mas com maior visibilidade na capital, as milícias mataram e perseguiram. Os estrangeiros presentes no território tiveram de ser evacuados rapidamente. Os jornalistas “foram forçados a abandonar Díli, deitados em camiões indonésios, para não verem as atrocidades cometidas, como corpos decapitados, cabeças espetadas em paus nas bermas das estradas” (Nogueira, 2000, p.10). Com a colaboração dos militares indonésios que, para tal, despiram as fardas, as milícias puseram em prática a *Operação Destruição Total*, “incendiando, destruindo, roubando, raptando, assassinando e desterrando milhares de pessoas para Timor Ocidental, num cenário dantesco de caos, miséria e fome” (Nogueira, 2000, p.10). O país foi arrasado pela ação das milícias pró-indonésias, num conflito que “causou a morte e a dor a muitos milhares de pessoas, o deslocamento de uma ampla parte da população, a destruição generalizada de propriedade pública e privada (...), com a destruição de quase 70% da infraestrutura económica” (IPAD, 2011a, p.407). Os militares indonésios achavam-se impunes e acreditavam que ninguém poderia descrever as suas ações. Assaltaram e incendiaram a cidade, invadiram a *Cruz Vermelha Internacional* e a *Casa das Madres Canossianas*, onde milhares de refugiados se haviam abrigado (Carvalho, 2000). Não pretendiam abandonar o território sem antes destruir o máximo possível. Muitos interesses económicos estavam em jogo, como o petróleo no Mar de Timor e as propriedades na posse da família Soeharto e dos militares (Mascarenhas & Silva, 2000).

Como medida de protesto perante as atrocidades vividas no momento pós consulta popular, o povo português saiu em massa às ruas exigindo o envio de uma força de paz internacional para Timor-Leste. Os acontecimentos pós-Referendo despoletaram a

¹⁶⁴ O período da campanha fora sangrento; para além da tentativa de captar o voto irremediavelmente perdido, os indonésios recorreram à intimidação. O povo de Timor perdeu o medo, desceu das montanhas, exerceu bem cedo o seu direito de voto e voltou para o seu refúgio nas montanhas. A votação maciça ilustrava bem a vontade de ver esquecida a existência da Indonésia no território (Carrascalão, 2002, p.83).

¹⁶⁵ No período anterior e imediatamente após o Referendo, foram mortas entre 1.000 a 2.000 pessoas e mais de metade da população foi forçada a abandonar as suas casas - cerca de 300.000 pessoas foram deslocadas no interior do país e cerca de 200.000 foram para Timor Ocidental (PNUD, 2002, p.13). A destruição que se seguiu causou enorme sofrimento humano e afetou profundamente a infraestrutura económica e social do país.

intervenção das Nações Unidas em Outubro de 1999 e a anulação por parte da Indonésia do decreto de anexação de Timor. “ONU em Timor já!” foi o grito mais ouvido, exigindo a intervenção da ONU e o fim da barbárie indonésia” (United Nations, 2000b, p.40).

Depois do Referendo e da saída da Indonésia o país enfrentou grandes desafios, com todos os setores da sociedade gravemente afetados, passando por um período de administração transitória, entre 1999 e 2002, a cargo da ONU¹⁶⁶. A Resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas nº1272 de 25 de Outubro de 1999 criou a UNTAET (Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste), chefiada pelo brasileiro Sérgio Vieira de Melo, organização à qual coube garantir a manutenção da paz, da segurança e ordem públicas, o restabelecimento do fornecimento dos bens e serviços públicos essenciais, a coordenação e distribuição da assistência humanitária e o apoio à criação de condições para o desenvolvimento sustentável. A UNTAET ficou responsável pela administração do território durante a transição para a independência, definindo e executando politicamente uma devolução gradual do poder executivo e legislativo aos timorenses.

Em 1999 o mundo tomou conhecimento de que Timor-Leste seria o primeiro Estado a nascer no século XXI e que pretendia inserir-se no complexo contexto mundial. A vaga destrutiva¹⁶⁷ que se verificou no pós-Referendo trouxe para primeiro plano dois objetivos centrais para que se pudesse caminhar no sentido da verdadeira independência: por um lado, a reconstrução material do que ficou destruído, por outro a elaboração de planos de desenvolvimento económico com vista a fazer face à pobreza generalizada e a combater o baixo índice de desenvolvimento humano. Segundo Mendes (2005, p.519), em 1999, “finalmente, são criadas as condições para provar que os timorenses aspiravam a uma existência separada, e nasce, depois de uma desesperada política de terra-queimada, uma administração internacional, com competências sem precedentes, que prepara a independência formal do território”. As Nações Unidas estimaram que seriam necessários três anos para criar as infraestruturas que tornariam Timor-Leste um Estado viável, tendo cumprido o período transitório previsto, apesar de um período inicial conturbado pela necessidade de fazer face à ação destrutiva das milícias pró-indonésias e apesar das críticas de excesso de burocracia e lentidão, de ter construído uma administração pouco eficiente, de ter integrado um número reduzido de timorenses e da inadequação de certas medidas à realidade local. Apesar das críticas e do receio, por parte da população, da ONU iniciar um novo tipo de colonialismo, o esforço empreendido no período de administração internacional resultou numa melhoria da segurança, na manutenção da ordem e no estabelecimento de uma administração que permitiu a realização de eleições livres para a formação do Parlamento, do Governo e do Presidente da República.

¹⁶⁶ A Resolução do Conselho de Segurança nº 1264, de 15 de Setembro de 1999, autorizou a intervenção da ONU, abrindo caminho à liberdade. A 20 de Setembro chegaram a Timor Loro Sa'e os primeiros soldados da força de paz da ONU, dando início à pacificação do território.

¹⁶⁷ Na sequência da violência avassaladora despoletada pelo voto maciço a favor da independência em 30 de Agosto de 1999, o povo de Timor Leste viu a sua pátria completamente arruinada. Foram confrontados com a destruição física de grande parte do país, uma perda significativa de vidas, violações e assaltos, deslocamentos maciços da população, o colapso total da economia e a destruição ou remoção da maioria da sua herança cultural e memória institucional. Todas as instituições do Estado entraram em colapso (PNUD, 2002, p.iv, Mensagem do Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas Sérgio Vieira de Mello).

Numa primeira fase, devido à urgência em reconstruir o país, Timor recebeu uma importante ajuda internacional e acolheu numerosos capacetes azuis e técnicos estrangeiros. “Em 2000, trabalhavam em Timor-Leste mais de 8000 estrangeiros” (Durand 2009, p.148). Com a declaração da independência a maioria dos timorenses que tinham fugido da guerra pôde regressar. Em Março de 2002 as agências da ONU tinham auxiliado aproximadamente 147.000 refugiados a regressar e 49.000 tinham regressado por si próprios, colocando o número total de regressados em 196.000 (PNUD, 2002).

Ao nível educativo, quase todos os edifícios escolares, mobiliário e materiais didáticos foram saqueados e destruídos pelos indonésios antes de abandonar o território. Para além da destruição verificou-se um êxodo massivo quando grande parte dos professores não timorenses e alguns professores timorenses pró-integracionistas abandonaram o país, situação que deixou o setor da educação substancialmente fragilizado. No momento da fundação do novo Estado independente o país encontrava-se numa alarmante situação, tendo o apoio ao setor de educação sido, desde logo, estabelecido como área prioritária. Era urgente criar um novo sistema educativo, pós-colonial, cuja missão seria preparar as novas gerações para a reconstrução do país, fazendo face a uma herança de destruição maciça de infraestruturas e de graves carências materiais e humanas. A partir de 2000, na fase de reconstrução nacional, procurou-se reorganizar todo o sistema educativo, reagrupar o pessoal qualificado e pôr o sistema educativo a funcionar. Para isso foi necessário suprir a enorme falta de professores, melhorar a formação dos professores que permaneceram no território, reconstruir escolas, alterar a língua utilizada nas salas de aula e reformular o currículo¹⁶⁸, adotando um currículo mais significativo e mais consonante com os princípios do novo Estado independente. Todas estas medidas, embora urgentes, não eram de resolução imediata, necessitando de tempo e de esforços continuados. Pouco a pouco as escolas foram reconstruídas, novos professores foram contratados e o sistema de educação, embora ainda não completamente restabelecido, tornou-se operacional em finais de 2001. Na Resolução de Aprovação da Política Nacional da Educação (RDTL, Resolução n.º3/2007, p.1724) podemos ler:

Após o referendo em 1999, as escolas foram quase totalmente destruídas e a grande parte dos professores não timorenses abandonaram o país, precipitando o colapso do sistema de educação. Em dois anos, com a ajuda de muitos educadores timorenses dedicados e o apoio financeiro e técnico da comunidade internacional, muitas escolas foram reconstruídas, novos professores contratados, e o sistema de educação – embora ainda não completamente restabelecido – tornou-se operacional outra vez em inícios do ano lectivo de Outubro de 2001.

Para a reconstrução do sistema educativo foi decisiva a participação de Sérgio Vieira de Melo na condição de Representante Especial do Secretário-geral das Nações Unidas, tanto na reorganização de escolas como na preparação das condições para a instalação do novo Estado e do I Governo Constitucional. De forma a envolver os timorenses na administração do seu país, Vieira de Mello exortou os dirigentes a tomar uma decisão quanto ao modelo de

¹⁶⁸ No período de transição continuou a ser utilizado o currículo, os programas e a língua indonésia no ensino e pouco a pouco foram introduzidas as línguas tétum e portuguesa e um currículo mais adequado à nova realidade timorense.

Governo de transição que preferiam. Igualmente importante para recuperar as estruturas da educação foi a cooperação da Igreja, da comunidade timorense e da comunidade internacional, que tentaram reorganizar o sistema educativo praticamente a partir do zero. Numa primeira fase os esforços foram concentrados em pôr a funcionar as escolas do Ensino Primário, com o auxílio da UNICEF, de voluntários¹⁶⁹ e dos professores primários que permaneceram no território. Perante a urgência em iniciar o ano letivo, em Maio de 2000 a Administração Transitória das Nações Unidas para Timor-Leste (UNTAET) e o Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) realizaram uma avaliação geral das competências dos professores voluntários e de novos candidatos, sob a forma de um teste realizado em língua indonésia¹⁷⁰. Como resultado do teste cinco mil pessoas demonstraram ter as competências mínimas consideradas necessárias para ministrar aulas no Ensino Primário, embora um grande número dos candidatos aprovados no teste não tivesse formação adequada (PNUD, 2002). Ao nível do Ensino Secundário, o corpo docente era maioritariamente composto por cidadãos indonésios, a maior parte dos quais abandonou o país em 1999, razão pela qual as autoridades timorenses decidiram recrutar estudantes universitários e alguns bacharéis e licenciados com formação em outras áreas de competências que possuíam conhecimentos científicos suficientes mas que não possuíam qualquer formação pedagógica (PNUD, 2002). De facto, neste período de reconstrução nacional muitos professores foram admitidos sem possuir habilitações adequadas para o desempenho da sua função, razão pela qual a formação contínua de professores passou a ser uma das prioridades do Governo para qualificar/requalificar os professores em exercício. Esta medida urgente de recrutamento de pessoal não docente para desempenhar funções docentes ainda hoje tem repercussões no sistema educativo do país, afetando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aos professores que foram contratados nesta época transitória e que ainda hoje exercem, e a muitos dos que foram sendo contratados ao longo dos anos, falta formação profissional específica para a profissão docente.

Outra dificuldade com que o país se deparou foi a necessidade de alterar a língua de ensino, até então a língua indonésia. No ano letivo 2000/2001 foi introduzida a língua portuguesa como língua de ensino na primeira e na segunda classe do ensino primário, decisão que se revelou um desafio pois poucos eram os professores que a dominavam¹⁷¹. Com vista a determinar quais os professores que dominavam esta língua, cerca de 3000 professores foram sujeitos a um teste realizado pela Missão Portuguesa em Díli. Os resultados do teste não foram animadores: apenas 5% dos examinados obteve aprovação, a maioria dos quais vivia em Díli ou em Baucau (PNUD, 2002). Nos outros distritos o número de professores com conhecimentos de língua portuguesa era ainda menor, dados que revelaram que a tarefa de

¹⁶⁹ No ano 2000, duzentos professores primários timorenses ofereceram-se como voluntários para leccionar, contudo muitos deles não tinham a experiência necessária para o efeito (Pinto, 2010).

¹⁷⁰ O teste foi feito na língua indonésia por ser a língua de ensino obrigatória antes da independência e, por essa razão, a língua mais utilizada pelos professores.

¹⁷¹ Se a língua portuguesa constituía um desafio para os professores mais ainda o constituía para os jovens, nascidos e criados na época da ocupação indonésia. Num primeiro momento os jovens discordaram da decisão do Conselho Nacional, o que se revelou um entrave à instauração da língua portuguesa no território. Mais tarde os jovens concordaram em instaurar a língua portuguesa como língua oficial desde que lhes fossem facultadas as condições para a sua aprendizagem. Teve, assim, início a “fase de reciclagem da língua oficial de Timor-Leste no espírito das populações” (Pinto, 2010, pp. 35-36).

ensinar nesta língua poderia estar comprometida. Para colmatar este problema Portugal enviou para Timor-Leste professores portugueses para formar os seus congéneres timorenses ao nível da língua portuguesa. Teve assim início a relação de cooperação bilateral entre os dois países que ainda hoje se mantém.

Ao nível do Ensino Superior, em Novembro de 2000 reabriu, em condições de grande precaridade, a Universidade Nacional de Timor-Leste, contando nesse ano com um elevado número de alunos (5000), com escassos recursos humanos e financeiros e com professores com um inadequado nível de qualificação para lecionar neste nível de ensino. O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD, 2002) aborda a importância do desenvolvimento da educação terciária, essencial para a construção de uma nação sólida, e referencia o papel da UNTL na formação da próxima geração de professores, defendendo que esta Instituição deverá, ao longo da próxima década, reavaliar as suas prioridades e adaptar os seus cursos às necessidades do país, aplicando parte importante dos seus recursos na Faculdade de Ciências da Educação, com vista à formação da próxima geração de professores do ensino secundário. Em 2002 o PNUD defendeu que Timor-Leste deveria apostar numa instituição universitária que se prime pela ênfase na qualidade e que eduque segundo padrões internacionais de qualidade.

Em 2001 o nível de qualidade da educação do país era ainda muito baixo quando comparado com os padrões regionais e internacionais, embora bastante melhor do que em 1975, a taxa líquida de matrícula era de 76% e a taxa de alfabetização de apenas 43% (PNUD, 2002), existindo uma grande assimetria entre as zonas rurais e urbanas, e, sobretudo, entre homens e mulheres. Em 2002 o PNUD divulgou aspetos do sistema educativo do país que os posteriores Governos tiveram em consideração nas tomadas de decisão, como a falta de recursos humanos qualificados, os elevados índices de analfabetismo e de iliteracia, a destruição das infraestruturas educativas, a falta de organização escolar, as línguas de instrução, o currículo e o Ensino Superior. O recrutamento e a formação de professores de todos os níveis de ensino foi assumido como prioridade, com particular ênfase nos professores do ensino primário, num contexto de fraca qualidade do ensino e com um rácio de professor-alunos no ensino primário de 1:62 (Governo da RDTL, 2002, p.9).

No prefácio do PNUD¹⁷² (2002, p.vii), Reske-Nielsen afirmava “apesar de este ser um tempo para celebrar, não podem haver dúvidas de que os desafios que o povo de Timor-Leste enfrenta são enormes.” Para Reske-Nielsen “este país é o mais pobre da Ásia e um dos mais pobres do mundo e assim continuará a ser durante algum tempo.” No PNUD de 2002 verificou-se que o panorama económico imediato com que o país se deparava era difícil, mas o potencial humano era elevado pois o povo manteve um ávido desejo de liberdade, demonstrando grande coragem e determinação.

O controlo do território pelas Nações Unidas manteve-se até 2002, ano da proclamação da independência e da respetiva Constituição democrática. A 14 de Abril de 2002 as eleições

¹⁷² O Primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano relativo a Timor-Leste avaliou algumas das dificuldades mas demonstrou também como um compromisso com o desenvolvimento humano pode orientar o país num novo caminho pacífico e produtivo (PNUD, 2002, p.1). Neste Relatório foram analisados aspetos relacionados com a saúde, pobreza de rendimento, segurança humana e educação, área em se verificou que Timor-Leste teria um longo caminho a percorrer, com mais de metade da população analfabeta (PNUD, 2002, p.1).

presidenciais deram a vitória a Xanana Gusmão, ex-líder da Resistência, tornando-se o primeiro Presidente eleito da República Democrática de Timor-Leste. Após mais de quatro séculos e meio de regime colonial português, vinte e quatro anos de controlo indonésio e dois anos de administração transitória das Nações Unidas, Timor-Leste foi reconhecido internacionalmente como o primeiro Estado soberano do século XXI, a 20 de Maio de 2002, tornando-se o 192º país das Nações Unidas. O povo restaurou, assim, a sua independência e teve início uma nova fase da história do país, tendo sido proclamada a *I Constituição da República Democrática de Timor-Leste* enquanto estado independente. Desde essa data que o povo timorense tem procurado reconstruir o país, ao mesmo tempo que tenta definir a sua identidade, historicamente marcada por vários períodos de ocupação e de opressão. O I Governo Constitucional, formado sob a chefia do primeiro-ministro Mari Alkatiri, também ele ex-líder da Resistência, contou com o apoio fundamental da cooperação internacional para a assistência financeira e militar, elemento fundamental para a reconstrução do país e para que a independência se efetivasse. Para tal muito contribuiu um conjunto de conferências internacionais de doadores que tiveram lugar entre 1999 e 2001:

a) Em Tóquio (Dezembro de 1999): doadores de mais de 50 países e agências internacionais garantiram um total de 523 Milhões de Dólares Americanos para a reconstrução de Timor-Leste, afetos ao programa de ajuda humanitária e ao processo de reconstrução do território, gerido pela UNTAET;

b) Em Lisboa (Junho de 2000) os doadores reconheceram a necessidade de acelerar o processo de execução dos projetos e os respetivos desembolsos;



c) Em Bruxelas (Dezembro de 2000) foram delineadas as orientações políticas que deveriam presidir à construção do Estado, bem como o enquadramento da sua viabilidade e auto-suficiência;

d) Em Camberra (Junho 2001), Oslo (Dezembro 2001) e Díli (Maio de 2002) debateu-se a ajuda a Timor, sendo que na última das Conferências os trinta países doadores comprometeram-se a doar 440 milhões de USD, nos três anos subsequentes.

Alcançada a independência cabia agora ao novo país demonstrar perante a comunidade internacional que conseguiria manter a paz, a segurança e a estabilidade política, ao mesmo tempo que reconstruía todas as infraestruturas destruídas pelos indonésios, assim como todo o sistema judicial e educativo. Os danos causados pelo exército indonésio e pelas milícias pró-indonésias foram de tal modo devastadores que anos depois do Referendo ainda se trabalhava para recuperar o que fora destruído e para restabelecer a normalidade. Portugal não poderia ficar indiferente ao grau de ajuda que o novo país requeria e definiu, a 20 de Maio de 2002, um conjunto de instrumentos bilaterais que passaram a definir as relações económicas, comerciais e de cooperação entre os dois países.



ANEXO 4: BOLETIM DE VOTO DO REFERENDO DO DIA 30 DE AGOSTO DE 1999 EM TIMOR-LESTE




UNAMET

Do you **ACCEPT** the proposed special autonomy for East Timor within the Unitary State of the Republic of Indonesia?

Apakah anda **MENERIMA** usul otonomi khusus untuk Timor Timur di dalam Negara Kesatuan Republik Indonesia?

Ita Boot **SIMU** proposta autonomia espesiál ba Timor Lorosae iha Estadu Unitáriu Repúblika Indonezia nia laran?

Aceita a autonomia especial proposta para Timor Leste integrada no Estado Unitário da República da Indonésia?



ACCEPT
MENERIMA
HA'U SIMU
ACEITO

▼

☐


OR ATAU KA OU

Do you **REJECT** the proposed special autonomy for East Timor, leading to East Timor's separation from Indonesia?

Apakah anda **MENOLAK** usul otonomi khusus Timor Timur, yang akan mengakibatkan berpisahanya Timor Timur dari Indonesia?

Ita Boot **LA SIMU** proposta autonomia espesiál ba Timor Lorosae, nebé sei lori Timor Lorosae atu haketak an hosi Indonezia?

Rejeita a autonomia especial proposta para Timor Leste, levando á separação de Timor Leste da Indonésia?



REJECT
MENOLAK
HA'U LA SIMU
REJEITO

▼

☐

Figura 28: Boletim de Voto do Referendo do dia 30 de Agosto de 1999 em Timor-Leste

Fonte: <http://www.tlstudies.org/ConferencePor2019.html>



ANEXO 5: ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – DADOS DE 2018

Tabela 3: Índices de Desenvolvimento Humano - Dados de 2018

	Human Development Index (HDI)	SDG 3 Life expectancy at birth	SDG 4.3 Expected years of schooling	SDG 4.6 Mean years of schooling	SDG 8.5 Gross national income (GNI) per capita	GNI per capita rank minus HDI rank	HDI rank
	Value	(years)	(years)	(years)	(2011 PPP \$)		
HDI rank	2017	2017	2017 ^a	2017 ^a	2017	2017	2016
VERY HIGH HUMAN DEVELOPMENT							
1 Norway	0.953	82.3	17.9	12.6	68,012	5	1
2 Switzerland	0.944	83.5	16.2	13.4	57,625	8	2
3 Australia	0.939	83.1	22.9 ^b	12.9	43,560	18	3
4 Ireland	0.938	81.6	19.6 ^b	12.5 ^c	53,754	8	4
5 Germany	0.936	81.2	17.0	14.1	46,136	13	4
6 Iceland	0.935	82.9	19.3 ^b	12.4 ^c	45,810	13	6
7 Hong Kong, China (SAR)	0.933	84.1	16.3	12.0	58,420	2	8
7 Sweden	0.933	82.6	17.6	12.4	47,766	9	7
9 Singapore	0.932	83.2	16.2 ^d	11.5	82,503 ^e	-6	8
10 Netherlands	0.931	82.0	18.0	12.2	47,900	5	10
11 Denmark	0.929	80.9	19.1 ^b	12.6 ^f	47,918	3	10
25 Slovenia	0.896	81.1	17.2	12.2	30,594	12	24
26 Spain	0.891	83.3	17.9	9.8	34,258	7	25
27 Czechia	0.888	78.9	16.9	12.7	30,588	11	27
41 Latvia	0.847	74.7	15.8	12.8 ^f	25,002	8	43
41 Portugal	0.847	81.4	16.3	9.2	27,315	2	42
43 Bahrain	0.846	77.0	16.0	9.4 ^l	41,580	-19	41
131 Micronesia (Federated States of)	0.627	69.3	11.7 ^d	8.0 ^d	3,843 ^k	13	131
132 Timor-Leste	0.625	69.2	12.8	4.5 ^q	6,846	-10	130
133 Honduras	0.617	73.8	10.2	6.5	4,215	8	132

Fonte: United Nations Development Programme (2018, pp.22-24)



ANEXO 6: GLOSSÁRIO DOS PRINCIPAIS TERMOS DA COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Quadro 35: Glossário dos Principais Termos da Cooperação para o Desenvolvimento

Termo	Definição
Abordagem Integrada do Desenvolvimento	Abordagem desenvolvida pelo Banco Mundial para coordenar todos os atores no processo de desenvolvimento, com vista à implementação de um quadro coerente de reformas macroeconómicas, estruturais e sociais, na ótica da redução da pobreza.
Abordagem Setorial	Apoio fornecido a um sector ou subsector numa perspectiva de cooperação de longo prazo. A ajuda concedida por esta via tem estreita articulação com as prioridades políticas definidas pelo recetor para esse setor.
Ajuda	Termo que inclui os fluxos considerados como ajuda pública para o desenvolvimento ou como ajuda pública.
Ajuda Programa	Ajuda destinada a apoiar o país beneficiário a implementar vastos programas de desenvolvimento num determinado setor. Essa ajuda pode ser fornecida em dinheiro ou em géneros, com a condição do beneficiário implementar um programa de desenvolvimento a favor do setor em causa.
Ajuda Bilateral	Transações bilaterais realizadas por um país doador diretamente para o país beneficiário. Também inclui a ajuda fornecida por via das ONGD nacionais e internacionais
Ajuda Multilateral	Fundos públicos colocados à disposição de organismos multilaterais os quais os utilizam em atividades de desenvolvimento.
Ajuda Programada	Ajuda, no quadro da União Europeia, negociada e definida antecipadamente com os Estados ACP, com base em critérios de natureza geográfica, demográfica e macroeconómica. Traduz-se na definição de Programas Indicativos Nacionais e/ou Programas Indicativos Regionais. Determina os programas e os projetos de desenvolvimento a apoiar pela Comunidade, bem como a respetiva ajuda financeira.
Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)	Conjunto dos fluxos destinados aos países em desenvolvimento e a instituições multilaterais vindos de organismos públicos, incluindo o Estado e as autoridades locais e cuja operação responda aos seguintes critérios: a) ter por objetivo principal a promoção do desenvolvimento económico e do bem estar dos países em desenvolvimento; b) ter um carácter concessional e compreender um elemento de dívida de pelo menos 25%.
Beneficiários	Indivíduos, grupos ou organizações que devem beneficiar de uma intervenção de desenvolvimento.
Bolsa de Estudo	Quantia pecuniária concedida pelo Estado ou por outra entidade a estudantes ou investigadores.
Conclusões (de uma avaliação)	Síntese dos fatores de sucesso e de fracasso de uma intervenção avaliada, com uma atenção especial nos resultados e impacto, esperados ou não.
Cooperação Bilateral	Cooperação em que os Governos doadores canalizam os seus fundos de Ajuda diretamente para os recetores, sejam estes Governos ou outras organizações.
Cooperação Descentralizada	Num sentido restrito, significa a cooperação realizada pelas administrações subestatais (municípios, regiões). Num sentido amplo, trata-se de uma nova abordagem da cooperação

	caracterizada pela descentralização das iniciativas e da relação com os países em desenvolvimento, pela inclusão de uma grande variedade de novos atores da sociedade civil e por uma verdadeira participação dos atores dos países beneficiários no seu próprio desenvolvimento.
Cooperação Institucional	Cooperação de longo prazo, regular e com acordo assinado, entre duas instituições similares. É um instrumento para o desenvolvimento institucional, consubstanciado no reforço da capacidade institucional.
Cooperação Multilateral	Cooperação em que os Governos enviam os fundos de Ajuda para organizações multilaterais para que estas os utilizem no financiamento das suas próprias atividades.
Cooperação para o Desenvolvimento	Este conceito evoluiu ao longo do tempo, de acordo com o pensamento e os valores dominantes sobre o desenvolvimento e o sentido da coresponsabilidade dos países ricos relativamente à situação dos países pobres. Na conjuntura atual há um consenso sobre a necessidade de repensar os esquemas da cooperação para o desenvolvimento, em consequência das mudanças internacionais e do cansaço da ajuda.
Cooperação Técnica	Atividades financiadas por um doador com o objetivo de aumentar o nível de conhecimento, qualificações, competências técnicas ou capacidades produtivas da população do país em desenvolvimento, isto é, aumentar o <i>stock</i> de capital intelectual desse país.
Cooperante	Técnico de um país doador que exerce funções no país recetor, no âmbito de uma intervenção de desenvolvimento. Pessoa, geralmente com conhecimentos técnicos específicos que colabora no desenvolvimento económico, social e cultural de um país recetor de ajuda, participando numa intervenção de desenvolvimento.
Cooperar	Trabalhar ou agir conjuntamente para determinado fim específico.
Desenvolvimento Institucional	Capacidade de um país ou região utilizar os seus próprios recursos (humanos, financeiros e naturais) de forma eficiente, equitativa e durável. Processo que visa fortalecer a capacidade das sociedades. Diz respeito não apenas às organizações mas também à estrutura política, social, económica legal e cultural que determina o funcionamento das organizações, estatais e da sociedade civil.
Eficácia da Ajuda	Conceito utilizado para medir o alcançar dos resultados esperados do fornecimento de ajuda e a consequente resolução dos problemas que se pretende combater.
Eficiência	Medida segundo a qual os recursos (fundos, peritos, tempo) são convertidos em resultados de forma sustentável.
Gestão Centrada nos Resultados	Estratégia de gestão orientada para o desempenho, a obtenção de resultados, efeitos e impactos.
Parceiros	Pessoas e/ou organizações que colaboram para alcançar objetivos estabelecidos em conjunto. Os parceiros podem ser organizações governamentais, da sociedade civil, ONG, Universidades, associações profissionais, organizações multilaterais ou empresas privadas.
Política de Cooperação	Estabelecimento de princípios e prioridades de atuação, critérios de seleção das intervenções prioritárias, princípios de partilha de responsabilidades, poderes de tomada de decisões e das principais linhas de organização em matéria de cooperação.
Projeto	Conjunto de operações articuladas para produzir um determinado produto, que visam alcançar um objetivo, num horizonte temporal delimitado.
Sistema da Cooperação	Conjunto de elementos da cooperação, reunidos de maneira a formar um todo intimamente relacionado.

Fonte: Adaptado de *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento* (IPAD, 2005a)

ANEXO 7: SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA HISTÓRIA DA AJUDA (AFONSO, 2005)

Afonso (2005) apresenta uma síntese da evolução da história da ajuda internacional no período pós-guerra, englobando o período que vai desde os anos 40 aos anos 90 do século XX, baseando-se nas ideias de Hjertholm e White (2000):

Quadro 36: Síntese da Evolução da História da Ajuda

	Instituições dominantes ou em ascensão	Ideologia dos doadores	Aspetos centrais para os doadores	Tipos de Ajuda
Anos 40	Plano Marshall e Sistema das Nações Unidas (incluindo Banco Mundial).	Planeamento	Reconstrução	O Plano Marshall foi sobretudo Ajuda programa.
Anos 50	EUA, com a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) a ganhar importância a partir de 1956.	Anti-comunismo, mas com papel para o Estado.	Movimento de desenvolvimento da comunidade.	Ajuda projeto e Ajuda alimentar.
Anos 60	Estabelecimento dos programas bilaterais.	Como nos anos 50, com apoio ao Estado nos setores produtivos.	Sectores produtivos e infra-estruturas.	Doadores bilaterais: assistência técnica e apoio ao orçamento; Doadores multilaterais: apoio a projetos.
Anos 70	Expansão das agências multilaterais, sobretudo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e agências árabes.	Continuou o apoio às atividades do Estado nos setores produtivos e à satisfação das necessidades básicas.	Combate à pobreza através da agricultura e das necessidades básicas (setores sociais).	Diminuição da ajuda alimentar e início do apoio às importações.
Anos 80	Crescimento das Organizações Não Governamentais, a partir de meados da década.	Ajustamento estrutural, confiança no mercado e diminuição do papel do Estado.	Reformas macroeconómicas	Programas de ajuda financeira e alívio da dívida.
Anos 90	Ex-URSS e países da Europa Oriental tornam-se recetores; emergência das instituições correspondentes.	Regresso ao Estado no final da década.	Pobreza e depois governação.	Mudança para o apoio setorial no final da década.

Fonte: Adaptado de Afonso (2005)



ANEXO 8: SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA HISTÓRIA DA AJUDA (FERREIRA, FARIA E CARDOSO, 2015)

No estudo intitulado *O papel de Portugal na arquitetura global do Desenvolvimento: Opções para o futuro da Cooperação*, Ferreira, Faria e Cardoso (2015) apresentam um resumo dos momentos mais relevantes da cooperação internacional para o desenvolvimento, abrangendo cinco décadas – de 1960 a 2010.

Quadro 37: Marcos da Cooperação para o Desenvolvimento: 5 décadas em 5 frases

1960-69	Criação do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE (1961); Criação de Agências Especializadas das Nações Unidas (PNUD, 1965); Criação de Bancos Regionais de Desenvolvimento.
1970-79	Na Europa, relações de cooperação marcadas pelo relacionamento dos países com as suas ex-colónias: Acordos de Lomé (1975); Existência clara de dois blocos na cooperação, com EUA e URSS a apoiarem os seus aliados através da ajuda ao desenvolvimento.
1980-89	Enfoque no equilíbrio macroeconómico e financeiro com medidas de estabilização, de redução do défice interno e externo, de diminuição da despesa do Estado e de condicionalidade económica: Programas de Ajustamento Estrutural (Conselho de Washington), preponderância das Instituições de Bretton Woods; Surgimento do conceito de Desenvolvimento Sustentável (1987).
1990-99	‘Aid Fatigue’, repensar das abordagens de ajuda; Condicionalidades Políticas (democracia, direitos humanos, boa governação); Novo enfoque na Ajuda Humanitária; Programas concertados de alívio da dívida externa; Multilaterais ganham destaque (conferências das Nações Unidas sobre grandes temas); Surgimento do conceito de Desenvolvimento Humano (1994).
2000-10	Enfoque nos Documentos Nacionais de redução da Pobreza; Aumento da ajuda orçamental e setorial aos países com bom desempenho na gestão dos fundos da ajuda; Ressurgimento do papel do Estado e crescimento da atenção aos Estados frágeis; Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000) e Consenso de Monterrey sobre o Financiamento do Desenvolvimento (2002); Ascensão dos doadores emergentes e da Cooperação Sul-Sul.

Fonte: Adaptado de Ferreira *et al.* (2015, p.16)



ANEXO 9: LEGISLAÇÃO SOBRE A COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Quadro 38: Legislação sobre a Cooperação Portuguesa

Organismo	Diploma
Gabinete Coordenador para a Cooperação	DL n.º 791/74, de 25 de Dezembro
Comissão Coordenadora das Negociações	Despacho de CM n.º 23/75, de Junho
Instituto para a Cooperação Económica (ICE)	DL n.º 97-A/76, de 31 de Janeiro DL n.º 487/97, de 18 de Dezembro
Direcção-Geral de Cooperação (DGC)	DL n.º 486/79, de 18 de Dezembro DL n.º 487/79, de 18 de Dezembro DL n.º 529/85, de 31 de Dezembro
Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP)	DL n.º 60/94, de 24 de Fevereiro DL n.º 293/97, de 24 de Outubro DL n.º 192/2001, de 26 de Julho
Comissão Interministerial para a Cooperação (CIC)	DL n.º 175/85, de 22 de Maio DL n.º 58/94, de 24 de Fevereiro DL n.º 127/97, de 24 de Maio DL n.º 301/98, de 7 de Outubro
Comissão Consultiva para a Cooperação (CCC)	DL n.º 266/85, de 16 de Julho DL n.º 58/94, de 24 de Fevereiro
Fundo para a Cooperação Económica (FCE)	DL n.º 162/91, de 4 de Abril DL n.º 307/98, de 12 de Outubro
Conselho Consultivo para a Cooperação Económica e Empresarial	DL n.º 16/98, de 29 de Janeiro DL n.º 189-A/99, de 4 de Junho
Conselho de Ministros para os Assuntos da Cooperação	DL n.º 267/98, de 28 de Agosto
Delegações para a Cooperação junto das missões diplomáticas portuguesas	DL n.º 296/99, de 4 de Agosto
Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD)	DL n.º 327/99, de 18 de Agosto DL n.º 20/2000, de 13 de Janeiro
Ex-APAD	DL n.º 110/2005, de 8 de Julho
Programa específico de cooperação interministerial	RCM n.º 42/99, II série, de 17 de Maio
Grupo de Missão para implementação do programa de cooperação intermunicipal (CIM)	RCM n.º 423/99, de 17 de Maio
Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste (CATTIL)	DL n.º 189-A/99, 4 de Junho DL n.º 155/2002, de 15 de Junho
Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)	DL n.º 5/2003, de 13 de Janeiro DL n.º 13/2004, de 13 de Janeiro Despacho n.º 6178/2003, de 28 de Março Despacho n.º 22 251/2004, de 30 de Outubro DL n.º 120/2007, de 27 de Abril Portaria n.º 510/2007, de 30 de Abril Portaria n.º 510/2009, de 14 de Maio
Estatuto das ONGD	Lei n.º 19/94, de 24 de Maio Lei n.º 66/98, de 14 de Outubro
Política de apoio ao desenvolvimento do ensino superior nos países africanos de língua portuguesa	RCM n.º 157/2000, de 17 de Novembro
Agente da Cooperação	Lei n.º 13/2004, de 14 de Abril
SOFID	RCM n.º 8/2006, de 29 de Dezembro
Fundo da Língua	DL n.º 248/2008, de 31 de Dezembro Portaria n.º 133/2009, de 2 de Fevereiro
INOV Mundus	RCM n.º 93/2008, de 5 de Junho Portaria n.º 1103/2008, de 2 de Outubro
Documentos	
A Cooperação Portuguesa no Limiar do Séc. XXI	RCM n.º 33/99, de 15 de Maio
Programa Integrado de Cooperação	RCM n.º 102/98, de 12 de Agosto RCM n.º 128/98, de 3 de Novembro RCM n.º 17/2000, de 13 de Abril RCM n.º 174/2000, de 30 de Dezembro
Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa	RCM n.º 196/2005, de 24 de Novembro

Fonte: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2011a, p.451)



ANEXO 10: ORIENTAÇÕES DO PRIMEIRO DOCUMENTO ORIENTADOR DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA (1999): A COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO LIMÍAR DO SÉCULO XXI

Em 1999 a política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento englobava os seguintes princípios:

1. Respeito pela universalidade dos direitos do homem;
2. Responsabilidade e solidariedade internacionais;
3. Parceria com os países destinatários e concertação com os outros doadores;
4. Sustentabilidade do desenvolvimento e equidade na repartição dos seus benefícios;
5. Coerência com outras políticas que afectam os países destinatários (RCM n.º43/99, pp.2647-2648).

A política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento assumiu cinco objetivos específicos a curto prazo:

1. *Reforçar a democracia e o Estado de direito*, de forma a reduzir a pobreza, criar um ambiente propício ao fortalecimento do setor privado e promover o acesso equitativo das populações aos benefícios gerados pelo desenvolvimento.

2. *Reduzir a pobreza, promovendo as condições económicas e sociais das populações mais desfavorecidas, bem como desenvolver as infra-estruturas necessárias ao nível da educação*. O principal objetivo da APD é a redução da pobreza das populações mais desfavorecidas, sendo que Portugal canalizava, então, a maior parte do seu esforço de APD para países menos desenvolvidos do mundo, numa tentativa de propiciar o desenvolvimento económico.

3. *Estimular o crescimento económico, fortalecendo a iniciativa privada*. A cooperação portuguesa para o desenvolvimento tem como objetivo a promoção de um ambiente favorável ao fortalecimento do setor privado nos países menos desenvolvidos de forma a promover a melhoria das condições económicas e sociais das populações mais desfavorecidas.

4. *Promover o diálogo e a integração regionais*. A participação no sistema internacional e a integração na economia mundial constitui um dos principais desafios com que os países menos desenvolvidos estão confrontados. Como resposta a este desafio surge a cooperação, o diálogo e a integração regionais. A cooperação e integração regionais proporcionam aos pequenos países menos desenvolvidos um peso nas relações internacionais que, isoladamente, dificilmente alcançariam e que lhes permite uma melhor defesa dos seus interesses específicos.

5. *Promover uma parceria europeia para o desenvolvimento humano*. A dimensão do esforço exigido para desenvolver os países mais pobres do mundo evidencia as limitações da intervenção unilateral dos Estados doadores. A natureza e a dimensão do problema de desenvolvimento exige coordenação e concertação a todos os níveis, num quadro comum partilhado por todos os agentes do desenvolvimento que favoreça o melhor aproveitamento dos recursos, evitando duplicações. A cooperação portuguesa assumia, já em 1999, o objetivo de promover a criação de uma parceria europeia para o desenvolvimento dos países mais pobres (RCM n.º43/99, pp.2648-2649).

A ação da cooperação portuguesa utiliza, desde o início, diversos instrumentos, selecionados em função da natureza do projeto. Em 1999 a RCM n.º43/99 identificava oito instrumentos:

- a) Assistência técnica, civil e militar;
- b) Donativos em espécie;
- c) Envio de formadores, professores, médicos e pessoal de enfermagem;
- d) Concessão de bolsas de estudo e estágios;
- e) Prestação, em Portugal, de cuidados médicos especializados;
- f) Empréstimos Estado a Estado, doações, perdão e bonificação de juros;
- g) Concessão de subsídios a ONG, autarquias e outros promotores de projetos de cooperação;
- h) Incentivos, créditos de ajuda e garantias de seguros de crédito ao investimento e à exportação de bens e serviços portugueses (RCM n.º43/99, p.2652).



ANEXO 11: ORIENTAÇÕES DO SEGUNDO DOCUMENTO ORIENTADOR DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA (2005): *UMA VISÃO ESTRATÉGICA PARA A COOPERAÇÃO PORTUGUESA*

O segundo documento apresentou um conjunto de seis novos princípios orientadores:

Quadro 39: Princípios Orientadores do Segundo Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2005): *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*

1.	Contribuir para a concretização dos ODM.
2.	Contribuir para o reforço da segurança humana, em particular em Estados Frágeis ou em situações pós-conflito.
3.	Apoiar a lusofonia enquanto instrumento de formação e capacitação.
4.	Apoiar o desenvolvimento económico, numa óptica de sustentabilidade social e ambiental.
5.	Participar mais activamente nos debates internacionais, em apoio ao princípio da convergência internacional em torno de objectivos comuns.
6.	Aumentar os recursos em matéria de APD.

Fonte: IPAD (2006a, p.19)

A *Visão Estratégica* definiu ainda um conjunto de Valores, Princípios e Objetivos da Cooperação para o Desenvolvimento:

Quadro 40: Valores, Princípios e Objetivos da Cooperação para o Desenvolvimento definidos no Segundo Documento Orientador da Cooperação Portuguesa (2005)

1.	Parcerias Internacionais orientadas para uma acção multilateral integrada promovendo o desenvolvimento, a segurança e os direitos humanos;
2.	Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio no cerne das parcerias internacionais;
3.	Uma nova orientação das instituições e dos mecanismos financeiros internacionais vocacionados para o Desenvolvimento;
4.	Novos compromissos internacionais, partilhados por Portugal, em matéria de aumento dos recursos financeiros disponíveis para a APD, de género, de desenvolvimento sustentável e do comércio internacional;
5.	O Consenso Internacional inclui os seguintes princípios: <ul style="list-style-type: none">- Promover uma globalização inclusiva e participada;- Uma mais intensa coordenação multilateral;- Redobrados esforços de harmonização e coerência de políticas entre os doadores;- Apoiar a integração económica internacional dos países em desenvolvimento, através de estratégias destinadas a fomentar a competitividade económica.

Fonte: Adaptado de IPAD (2006a, p.15)



ANEXO 12: QUADRO COMPARATIVO DA EVOLUÇÃO DOS TRÊS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Quadro 41: Quadro Comparativo da Evolução dos Três Documentos de Orientação da Estratégia da Cooperação Portuguesa

1999 A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI (RCM 43/99)	2005 Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa (RCM 196/2005)	2014 Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020 (RCM 17/2014)
Enquadramento Internacional (referido no texto)		
<ul style="list-style-type: none"> - A renovação das políticas de desenvolvimento que têm acompanhado a adaptação do sistema internacional à nova realidade ditada pelo fim da Guerra Fria; - Os compromissos firmados no plano internacional, designadamente no âmbito das Nações Unidas; - A necessidade dos países membros do CAD-OCDE incorporarem nas suas políticas de cooperação os princípios, responsabilidades e orientações definidas nesse quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio no centro das parcerias internacionais; - Compromissos internacionais em matéria dos recursos financeiros da APD, de género, de desenvolvimento sustentável e do comércio internacional; - Enfoque na coordenação internacional e na melhoria da eficácia da ajuda; <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem integrada que envolve o desenvolvimento, a segurança e os direitos humanos; - Nova consciência e atitude face às relações Norte-Sul; necessidade de resposta aos desafios da globalização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desafios mundiais interdependentes, como o acesso aos bens públicos globais, as alterações climáticas, a sustentabilidade energética e a segurança alimentar; - Emergência de novos atores globais de diferente geometria de interesses e influências político-estratégicas; - Alterações no plano bilateral, com alguns dos países parceiros a melhorar os seus índices de desenvolvimento e a elevar o seu nível de parceria para novos patamares; - Necessidade de adaptação e alinhamento da cooperação a duas agendas futuras: a revisão dos ODM e o financiamento ao desenvolvimento; - Diminuição generalizada dos valores de ajuda pública ao desenvolvimento.
Missão / Objetivo da Cooperação Portuguesa		
Entre outros objetivos, “a política de cooperação portuguesa visa a eliminação de todas as formas de discriminação existentes e a promoção da rápida distribuição dos benefícios do desenvolvimento pela população em geral.”	“Contribuir para a realização de um mundo melhor e mais estável, muito em particular nos países lusófonos, caracterizado pelo desenvolvimento económico e social, e pela consolidação e aprofundamento da paz, da democracia, dos direitos humanos e do Estado de direito”.	“Contribuir para a erradicação da pobreza e para o desenvolvimento sustentável, num contexto de respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pelo Estado de Direito nos países parceiros”.

1999 A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI (RCM 43/99)	2005 Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa (RCM 196/2005)	2014 Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020 (RCM 17/2014)
Abordagens / Orientações de fundo		
<p>Objetivos específicos da política de cooperação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforçar a democracia e o Estado de direito; 2. Reduzir a pobreza, promovendo as condições económicas e sociais das populações mais desfavorecidas, bem como desenvolver as infraestruturas necessárias ao nível da educação; 3. Estimular o crescimento económico, fortalecendo a iniciativa privada; 4. Promover o diálogo e a integração regionais; 5. Promover uma parceria europeia para o desenvolvimento humano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empenho na prossecução dos ODM, com especial atenção a África e aos Países Menos Avançados; - Reforço da segurança humana, nomeadamente em situações de fragilidade e conflito; - Apoio à lusofonia enquanto instrumento de escolaridade e formação; - Apoio ao desenvolvimento económico; - Envolvimento mais ativo nos debates internacionais. 	<p>A cooperação deve ser entendida como um investimento e não uma despesa, como desenvolvimento e não ajuda, deve complementar e reforçar outras vertentes da política externa, nomeadamente a diplomacia económica e a ação cultural externa, com vantagens mútuas.</p> <p>Permanecem válidos os principais princípios e prioridades estabelecidos no primeiro documento orientador, aprovado em 2005. Nas áreas temáticas, a intervenção é alinhada com as Estratégias setoriais da Cooperação Portuguesa (Educação, Saúde, Igualdade de Género, Educação para o Desenvolvimento).</p>
Princípios de Atuação		
<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pela universalidade dos direitos do homem; - Responsabilidade e solidariedade internacionais; - Parceria com os países destinatários e concertação com os outros doadores; - Sustentabilidade do desenvolvimento e equidade na repartição dos seus benefícios; - Coerência com outras políticas que afetam os países destinatários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios de respeito pelos direitos humanos, pela boa governação, sustentabilidade ambiental, diversidade cultural, igualdade de género e luta contra a pobreza nas ações de cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência/coordenação entre parceiros; - Concentração geográfica e setorial, privilegiando projetos com dimensão e natureza estruturante; - Apropriação, com enfoque no desenvolvimento de capacidades e na sustentabilidade; - Parceria, através da partilha de responsabilidades e de recursos.
Prioridades Geográficas		
<p>“(…) concentração nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)”;</p> <p>“(…) impõe-se alargar os horizontes da nossa política de cooperação para o desenvolvimento, não só em África, mas também na América Latina e na Ásia, sem ignorar as nossas responsabilidades</p>	<p>“Os países de língua e expressão portuguesa, sobretudo os PALOP e Timor-Leste, são espaços de intervenção prioritária da Cooperação Portuguesa. (...)”.</p>	<p>“No quadro das prioridades, Portugal deve manter o seu enfoque geográfico nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste (...)”.</p>

européias relativamente aos países da Europa Central e de Leste que hoje procuram estreitar relações com Portugal.”		
1999 A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI (RCM 43/99)	2005 Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa (RCM 196/2005)	2014 Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020 (RCM 17/2014)
Prioridades Setoriais		
Setores de concentração da cooperação portuguesa: 1. Formação, educação, cultura e património; 2. Saúde; 3. Atividade produtiva e infraestruturas; 4. Sociedade e suas instituições (consolidação das estruturas de poder político democrático, poder judicial independente e eficaz); 5. Segurança; 6. Ajuda financeira (ajustamento estrutural, alívio à dívida, contribuições para fundos).	Três prioridades setoriais: A. Boa Governança, Participação e Democracia (apoio institucional, capacitação, segurança interna, apoio orçamental, Estados frágeis); B. Desenvolvimento Sustentável e luta contra a Pobreza: (i) Educação; (ii) Saúde; (iii) Desenvolvimento Rural; (iv) Proteção do ambiente e gestão sustentável dos recursos naturais; C. Educação para o Desenvolvimento.	Três áreas de atuação: - Cooperação para o Desenvolvimento; - Educação para o Desenvolvimento; - Ajuda Humanitária e de Emergência. A Cooperação para o Desenvolvimento tem como eixos e áreas prioritárias de intervenção: A. Governança, Estado de Direito e Direitos Humanos: (i) Capacitação Institucional; (ii) Ligação Paz, Segurança e Desenvolvimento: Estados frágeis. B. Desenvolvimento Humano e Bens Públicos Globais: (i) Educação e Ciência; (ii) Saúde; (iii) Ambiente, Crescimento Verde e Energia; (iv) Desenvolvimento Rural e Mar; (v) Proteção social, inclusão social e emprego; (vi) Setor Privado Áreas transversais: Igualdade de Género e Direitos das Crianças.
Atores da Cooperação (reconhecidos na Estratégia)		
- ICP, APAD e Instituto Camões; - Delegações Técnicas da Cooperação; - Departamentos Setoriais dos Ministérios; - Autarquias locais; - ONGD e Fundações; - Empresas.	- IPAD; - Ministérios Setoriais; - Câmaras Municipais e Associações de Municípios; - ONGD e outras organizações da sociedade civil, nomeadamente Universidades, Empresas e Setor privado.	- Camões, I.P.; - Ministérios Setoriais; - Universidades e Centros de Investigação; - Autarquias e Associações de Municípios; - ONGD e Fundações; - Associações Empresariais e Empresas; - Sindicatos.

1999 A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI (RCM 43/99)	2005 Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa (RCM 196/2005)	2014 Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020 (RCM 17/2014)
Principais Mudanças e Inovações dos Documentos		
<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro documento de orientação na política de cooperação: clarificação dos princípios, prioridades, funções e competências das diferentes Instituições; - Balanço crítico da cooperação portuguesa; - Criação da Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento como incentivo ao investimento de empresas portuguesas nos países destinatários da cooperação; - Criação do Conselho de Ministros para os Assuntos da Cooperação e das delegações da cooperação portuguesa junto das missões diplomáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridade à Educação para o Desenvolvimento; - Ênfase na coerência e coordenação interna da cooperação, incluindo a promoção de reuniões ministeriais ao mais alto nível sobre cooperação, a criação do Fórum de Cooperação e o reforço de parcerias com as Câmaras Municipais e as ONGD; - Implementação da orçamentação e programação de base plurianual e gestão por resultados; - Reforço do acompanhamento e avaliação como processo independente de aprendizagem participada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação para o desenvolvimento que contribua para a alavancagem de outras fontes de financiamento externas, incluindo a cooperação delegada; - Definição do setor privado como uma área prioritária; - Implementação de uma abordagem de gestão do risco, nos projetos e programas; - Criação de um mecanismo operacional de coordenação entre as entidades com competência ou intervenção na ação humanitária e de emergência.

Fonte: Adaptado de Ferreira *et al.* (2015, pp.105-107)

ANEXO 13: PRINCIPAIS CARATERÍSTICAS DA AJUDA PÚBLICA AO DESENVOLVIMENTO PORTUGUESA

De acordo com as informações mais recentes disponíveis no *site* do Instituto Camões¹⁷³, a APD portuguesa iniciou a partir de 2012 um ciclo decrescente, facto justificado por Portugal se encontrar, até junho de 2014, sob um Programa de Assistência Económica e Financeira.

A APD bilateral portuguesa tem vindo a prolongar o ciclo de tendência decrescente, tendo decrescido de 309 M€ em 2012 para menos de 113M€ em 2016. A partir de 2016 assinalou-se uma subida de 11% face ao ano anterior, o que correspondeu a uma APD total de 310M€, coincidindo com uma fase de recuperação do crescimento económico em Portugal. Em 2017 a APD alcançou 338M€.

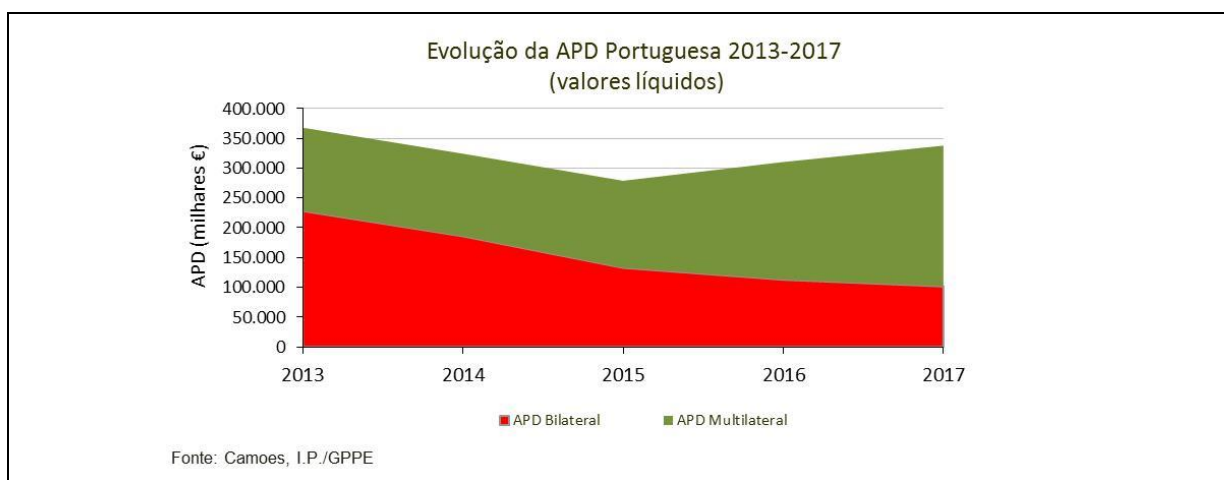


Gráfico 1: Evolução da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Portuguesa (2013-2017) - Valores Líquidos

Fonte: https://www.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=15222

A APD Bilateral portuguesa representa em média, para o período 2013-2017, 47% da APD Total, como podemos observar no gráfico 2, confirmando a concentração geográfica nos PALOP e em Timor-Leste, enquanto a APD Multilateral atingiu um peso relativo de 53%, sendo maioritariamente dirigida para as instituições da União Europeia, Grupo Banco Mundial (sobretudo em 2017) e das Nações Unidas.

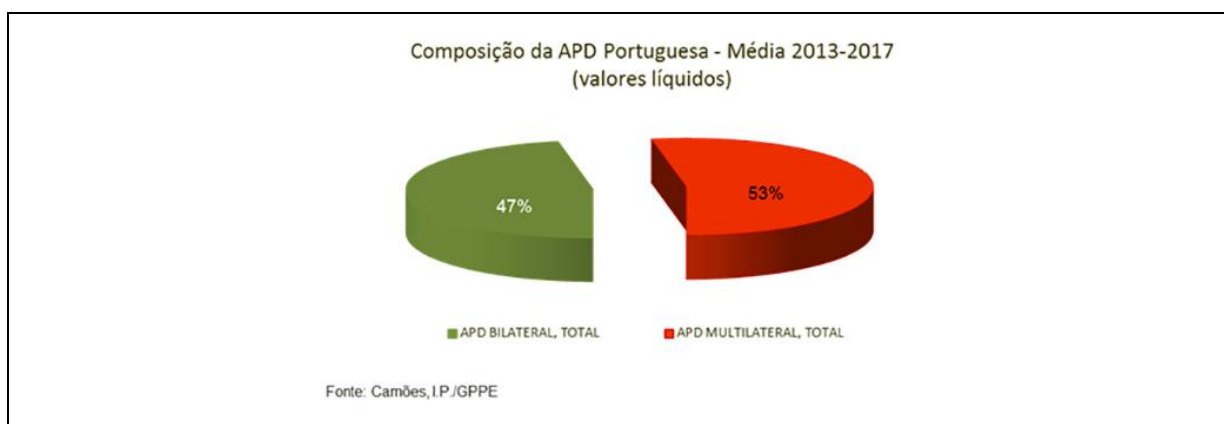


Gráfico 2: Evolução da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral e Multilateral Portuguesa (2013-2017)

Fonte: https://www.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=15222

¹⁷³ Fonte: https://www.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=15222

A APD portuguesa apresenta uma regular e forte concentração geográfica nos PALOP e em Timor-Leste. Tendo em conta os dados estatísticos disponibilizados pelo IPAD, no período compreendido entre 1996 e 2010 o continente africano e Timor-Leste foram os principais destinatários da APD bilateral Portuguesa, absorvendo a maior fatia do volume da ajuda:

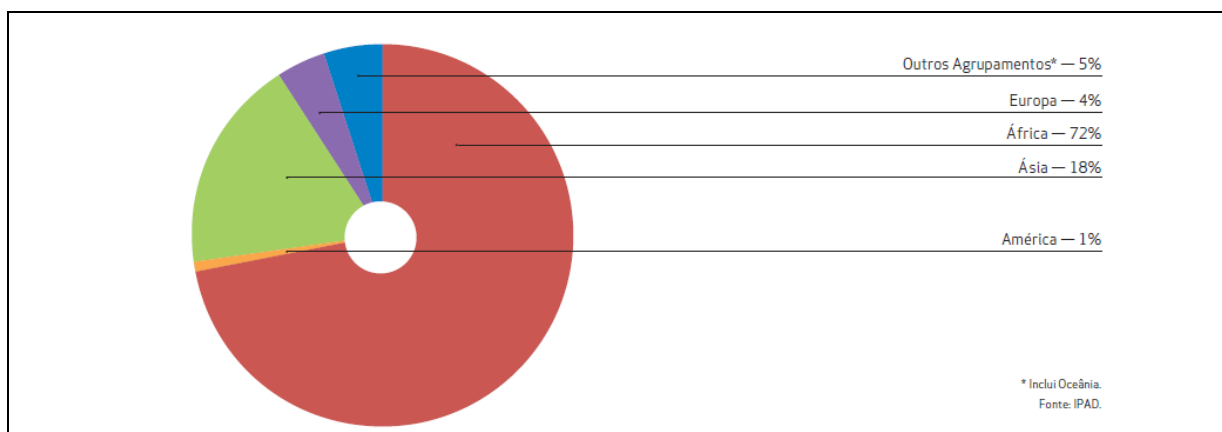


Gráfico 3: Distribuição Geográfica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral Portuguesa (1996-2010)
Fonte: IPAD (2011a, p.151)

No período compreendido entre 2008 e 2012 manteve-se a distribuição geográfica da APD bilateral portuguesa, sendo bastante visível, no gráfico 4, não só a forte concentração geográfica nos PALOP e Timor-Leste (representados a verde) como o aumento dessa concentração, que passou dos 40% em 2008 para os 85% em 2011.

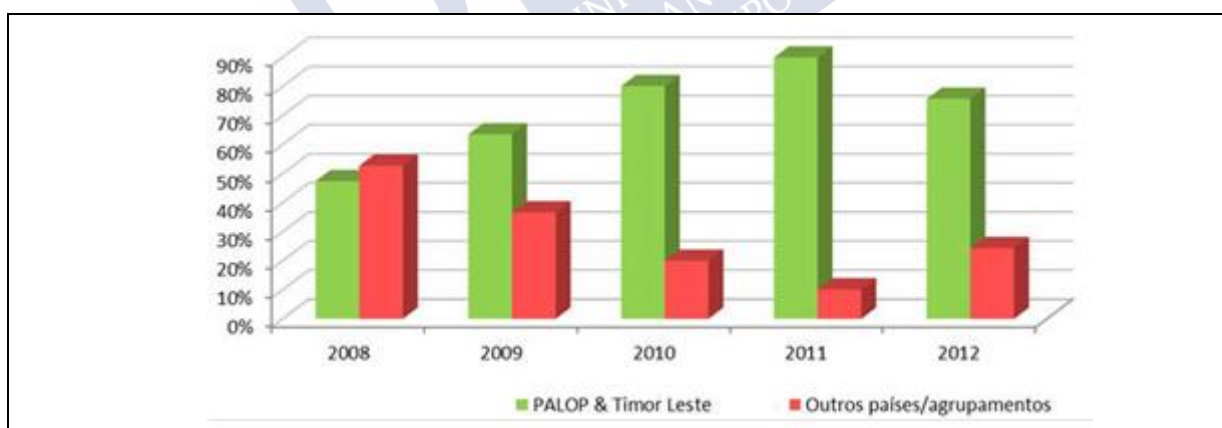


Gráfico 4: Distribuição Geográfica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral Portuguesa (2008-2012)
Fonte: Camões-ICL (2013)

A partir de 2012 o valor do apoio aos PALOP e a Timor-Leste (representados a verde) sofreu flutuações. Em 2012 este grupo absorveu 76% da ajuda e em 2016 apenas 65%. A acentuada redução do valor de 2016 é explicada pelo Camões como o resultado do reembolso por parte de Angola da dívida a Portugal, do reembolso de linhas de crédito/empréstimos concessionais por Cabo Verde, assim como da redução da utilização das linhas de crédito/empréstimos concessionais pelos países parceiros.

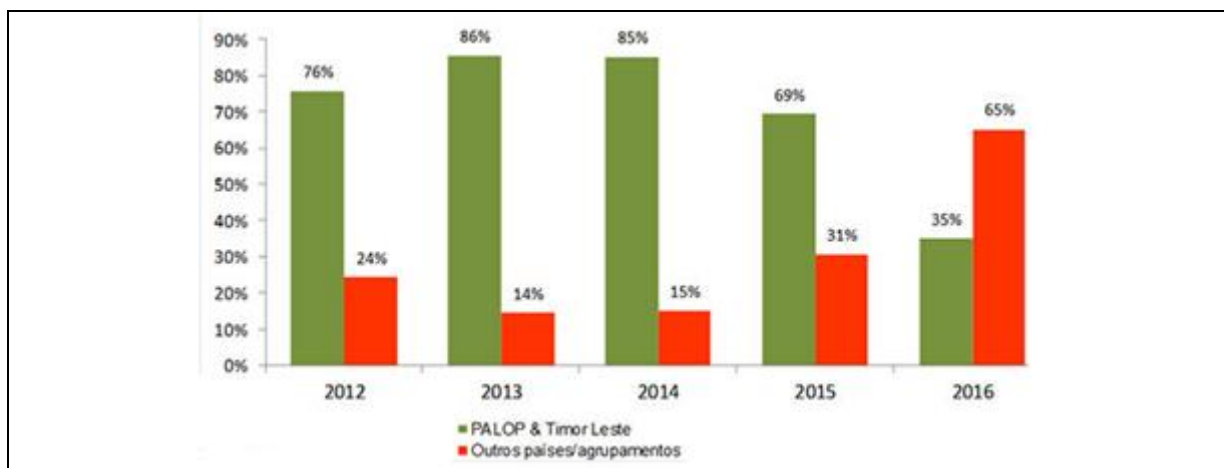


Gráfico 5: Distribuição Geográfica da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Bilateral Portuguesa (2012-2016)

Fonte: http://www.instituto-camoes.pt/outras-informacoes/index.php?option=com_content&view=article&id=15222





ANEXO 14: EXAME DO COMITÉ DE AJUDA AO DESENVOLVIMENTO DA OCDE (2010) – PROGRESSO DE PORTUGAL NA IMPLEMENTAÇÃO DOS COMPROMISSOS DE EFICÁCIA DA AJUDA

No que respeita a eficácia da ajuda, o Relatório reconhece o esforço de Portugal para aumentar os níveis de eficácia da sua ajuda, mas afirma que o progresso em implementar os princípios da *Declaração de Paris* tem sido misto, como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro 42: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2010): Progresso de Portugal na Implementação dos Compromissos de Eficácia da Ajuda

Principles	Portugal's commitments	Progress in priority partner countries
<i>Ownership</i>	Help to strengthen capacity of partner countries through institutional capacity building	PROGRESS: institutional capacity building is a priority in all partner countries.
<i>Alignment</i>	Base country strategies on partners' national development strategies	PROGRESS: country strategies are developed in consultation with partner countries and aligned with their development strategies.
	Report aid for government sector on partners' national budget	SOME PROGRESS: Aid reported on Mozambican State Budget for the first time in 2009. Little progress in other countries. In 2007, 11% of aid to the government was captured on Cape Verde's budget.
	Avoid parallel implementation structures	PROGRESS: Portugal does not have parallel implementation units.
	Provide aid indicative commitments over a multi-year framework	SOME PROGRESS: country strategies have multi-year indicative budgets but disbursements may diverge from indicative figures.
	Untie aid	SOME PROGRESS: Portugal has improved the reporting of the tying status of its aid. The recent signing of tied lines of credit may increase the proportion of Portuguese aid which is tied.
<i>Harmonisation</i>	Increase use of programme-based approaches (PBAs)	LITTLE PROGRESS: limited use of PBAs in Cape Verde, Mozambique and Timor-Leste.
<i>Managing for Results</i>	Link country strategies to results	LITTLE PROGRESS: Country strategies' indicators lack results orientation.
<i>Mutual Accountability</i>	Provide timely and detailed information about aid flows to partner countries' authorities	SOME PROGRESS: Information on aid disbursements provided on a regular basis to Mozambique and Timor-Leste, but only at the end of the calendar year to other partner countries.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2010, p.64)



ANEXO 15: EXAME DO COMITÉ DE AJUDA AO DESENVOLVIMENTO DA OCDE (2010) – PRINCÍPIOS BÁSICOS QUE PORTUGAL DEVE ADOTAR

A OCDE definiu um conjunto de 12 Princípios Básicos que Portugal deve adotar numa nova abordagem para desenvolver as suas capacidades:

Quadro 43: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2010): Princípios Básicos que Portugal deve adotar

1.	Allow partners to identify needs based on their national priorities and Portugal's comparative advantage.
2.	Promote ownership and management by the partner country.
3.	Take a flexible approach which takes the country and its specificities into account.
4.	Take existing capacity levels into account and build on them.
5.	Situate capacity development initiatives within a broader context of reforms and avoid isolated interventions.
6.	Use national systems and structures.
7.	Harmonize with other donors where possible.
8.	Consider different options to support capacity development and be innovative.
9.	Be prepared for long-term involvement; though include short-term responses where appropriate.
10.	Ensure capacity development initiatives are results orientated.
11.	Learn from experience and share lessons.
12.	Establish mechanisms and strategies to ensure sustainability.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2010, p.72)



ANEXO 16: EXAME DO COMITÉ DE AJUDA AO DESENVOLVIMENTO DA OCDE (2015) – PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO DO CAD DA OCDE À COOPERAÇÃO PORTUGUESA

O Relatório elaborado em 2015 apresentou uma síntese da implementação das recomendações que foram, ou não, implementadas desde o último exame de pares às políticas e programas de Portugal em matéria de cooperação para o desenvolvimento.

Quadro 44: Exame do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (2015): Princípios Recomendações

Aspetos analisados	Indicador	Recomendações do CAD
1. Estratégia, Política e Visão: Esforço integrado em prol do desenvolvimento	O membro dispõe de uma ampla abordagem estratégica para o desenvolvimento e de financiamento do desenvolvimento para além da ajuda. Tal reflete-se no conjunto das políticas, na coordenação dentro do sistema de administração e nas operações.	Para que as suas políticas para o desenvolvimento sejam mais eficazes e coerentes Portugal deve: - Investir na análise e acompanhamento/monitorização de como as suas políticas setoriais em áreas-chave estão a afetar os países em desenvolvimento, tomando medidas para responder a inconsistências e incoerências. - Assegurar que a sua abordagem para o desenvolvimento do setor privado tem um impacto positivo no desenvolvimento e que respeita as recomendações do CAD em matéria de desligamento da ajuda.
2. Visão e Política de Cooperação para o Desenvolvimento	Diretrizes políticas e estratégias claras enformam a cooperação para o desenvolvimento do membro e estão em conformidade com os compromissos e orientações internacionais.	- No seguimento do <i>Conceito Estratégico 2014-2020</i> , Portugal deve estabelecer um plano operacional de médio-prazo realista, que identifique um conjunto de prioridades realizáveis para o seu programa de cooperação, em consonância com as suas capacidades de financiamento e competências. Deve desenvolver também orientações adequadas para a implementação desse plano. - O Camões deve prosseguir uma política de recursos humanos na administração pública que integre a igualdade de género e o ambiente em todos os programas de Portugal.
3. Afetação da Ajuda Portuguesa	Os compromissos nacionais e internacionais do membro determinam o volume e a distribuição da ajuda.	- Estabelecer uma calendarização e metas intermediárias para cumprir os compromissos internacionais sobre o volume de ajuda ao desenvolvimento, de acordo com a recuperação da economia. - Reverter o decréscimo da ajuda a países menos avançados e manter o envolvimento nos países com maiores necessidades.
4. Organização e Gestão da	A abordagem do membro no modo como organiza e gere a sua cooperação para o desenvolvimento é	- Examinar o seu modelo de negócio para assegurar que a entidade responsável pela gestão do seu complexo sistema de cooperação tem um mandato claro e

Cooperação Portuguesa	adequada à sua finalidade.	adequado. <ul style="list-style-type: none"> - Analisar se esta entidade possui os recursos humanos e financeiros adequados para cumprir o seu mandato. - Assegurar que a sua política de cooperação para o desenvolvimento é gerida por recursos humanos e regras financeiras com flexibilidade suficiente para implementar de forma eficaz o seu programa.
5. Implementação e Parcerias	A abordagem do membro à forma como implementa o seu programa conduz a uma ajuda de qualidade nos países parceiros, maximizando o impacto do seu apoio, tal como definido em Busan.	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar as suas orientações e os incentivos para a utilização dos sistemas dos países parceiros, na implementação dos programas de cooperação. - Caminhar no sentido de estabelecer contratos-programa/quadro com ONGD parceiras selecionadas. - Criar análises de risco e de contexto partilhadas, para orientar os numerosos atores públicos que trabalham em Estados frágeis. - Nos futuros programas e afetações de ajuda, Portugal deve prosseguir todos os esforços ao seu alcance para cumprir a recomendação da OCDE e os compromissos assumidos em Busan para desligamento da ajuda.
6. Gestão centrada nos resultados e prestação de contas	O membro tem um sistema de planeamento e gestão centrado nos resultados, na aprendizagem, na transparência e na prestação de contas.	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que todos os programas-país possuem um conjunto claro de resultados esperados e que o staff monitoriza regularmente o progresso relativamente a esses resultados/metast. - Os atores que intervêm na cooperação para o desenvolvimento devem partilhar entre si as lições aprendidas, as abordagens e os resultados numa base regular, para conseguir um programa de cooperação mais coeso e coordenado. - Adotar e colocar em prática a nova política de avaliação, assim que possível.
7. Ajuda Humanitária	O membro contribui para minimizar o impacto dos choques e crises; salva vidas, atenua o sofrimento e mantém a dignidade humana em situações de crise e catástrofe.	<ul style="list-style-type: none"> - Basear-se na sua nova estratégia operacional para a ajuda humanitária de modo a garantir que as futuras intervenções são previsíveis, assentes nas vantagens comparativas portuguesas e em linha com os princípios da ação humanitária. - Estabelecer orientações para o uso de bens civis e militares no plano da Defesa, no âmbito das suas respostas humanitárias, de acordo com os acordos internacionais.

Fonte: Adaptado de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2015a, pp.2-8)

ANEXO 17: ATORES DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

▪ **Camões, ICL: organismo responsável pela cooperação para o desenvolvimento**

O Camões Instituto da Cooperação e da Língua, entidade central da cooperação portuguesa, foi criado em resultado da fusão do Instituto Camões, Instituto Português e do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e reuniu as atribuições dos dois organismos. A fusão dos dois Institutos representou o início de uma nova fase da reforma da Administração Pública, numa tentativa de tornar mais eficiente e racional a utilização dos recursos públicos, eliminando redundâncias. O Camões, ICL, Instituto público dotado de autonomia administrativa e financeira é atualmente o organismo da administração pública portuguesa responsável pela direção, coordenação e supervisão da cooperação para o desenvolvimento, assim como da promoção externa da língua e da cultura portuguesas, assumindo uma missão múltipla¹⁷⁴. Cabe a este organismo executar a política de cooperação e coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas, responsabilidades que se encontram dispostas na Resolução de Conselho de Ministros n.º17/2014. Compete ainda a este Organismo proceder à avaliação da execução dos programas, sendo responsável pelo acompanhamento e avaliação das intervenções da cooperação portuguesa para o desenvolvimento. Sob a coordenação deste órgão central exercem funções avaliativas o Conselho Diretivo do Camões¹⁷⁵, o Gabinete de Avaliação e Auditoria (GAA)¹⁷⁶ e a Comissão Interministerial para a Cooperação (CIC)¹⁷⁷.

▪ **Administração Central – Ministérios Setoriais**

A articulação entre o Camões, ICL e os ministérios setoriais com atribuições no domínio da cooperação para o desenvolvimento é importante para que as atividades desenvolvidas pelos diversos ministérios setoriais possam “ser enquadradas de forma coerente numa política estrategicamente orientada, com objectivos partilhados e actividades complementares” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.9). Os **Ministérios Setoriais** são responsáveis pela avaliação interna periódica dos seus projetos, devendo informar o Camões sobre esse trabalho e partilhar informação e lições aprendidas, de forma a tornar transparente todo o processo e a incorporar as ações aprendidas nas suas atividades futuras (Camões, ICL, 2016b).

¹⁷⁴ As atribuições do Camões, ICL foram definidas pelo Decreto-Lei n.º21/2012, artigo 3º, p.507, das quais se destaca promover a execução de programas, projectos e acções de cooperação para o desenvolvimento em articulação com os demais ministérios e organismos sectoriais; Coordenar o Programa Orçamental da Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento; Assegurar a articulação com as autoridades dos países beneficiários de cooperação para o desenvolvimento; Conceder subsídios, bolsas e outras formas de apoio financeiro, no âmbito de programas, projectos ou acções de cooperação para o desenvolvimento.

¹⁷⁵ O **Conselho Diretivo do Camões, ICL** assegura a tomada das medidas necessárias para a implementação da política de avaliação da cooperação portuguesa, garantindo que a avaliação é desenvolvida de forma eficaz e independente.

¹⁷⁶ O **Gabinete de Avaliação e Auditoria (GAA)**¹⁷⁶, unidade orgânica responsável pela gestão de todo o processo de avaliação, garante a independência da avaliação e das auditorias internas relativamente às unidades operacionais. Ao GAA compete avaliar os programas e projetos de cooperação desenvolvidos por outros ministérios, departamentos, serviços e organismos da Administração Pública.

¹⁷⁷ A **Comissão Interministerial para a Cooperação (CIC)**¹⁷⁷ assegura a coordenação interministerial, tendo como objetivo assegurar direção e controlo político, promovendo a consistência das políticas. Cabe à CIC a aprovação anual dos planos de atividades da cooperação para o desenvolvimento dos vários ministérios setoriais (Camões, ICL, 2016b, p.11).

Atentemos especificamente nos três ministérios setoriais com maior destaque no âmbito da cooperação para o desenvolvimento:

- **MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros**

A política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento tem uma abordagem coordenada e supervisionada pelo MNE que se assume como um verdadeiro pilar da política externa, estabelecendo e desenvolvendo programas de ação com os parceiros. O MNE detém grande parte do poder executivo, cabendo-lhe a execução de atividades de financiamento da cooperação para o desenvolvimento. Os recursos financeiros ao dispor da ação externa, definidos na receita do Orçamento do Estado, a evolução das despesas do MNE e o peso relativo do MNE no total do Orçamento de Estado permitem-nos compreender a importância deste Ministério nas ações de cooperação portuguesa para o desenvolvimento e encontram-se disponíveis no anexo 18.

- **Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) tem atribuído bolsas de investigação para licenciados, mestres e doutorados, nacionais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste, que desejam prosseguir estudos de mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento em Universidades ou Instituições Científicas Portuguesas, nas mais diversas áreas. A parte mais visível da cooperação deste ministério regista-se através das Comissões Mistas estabelecidas entre a Direção-Geral do Ensino Superior e os diferentes Ministérios da Educação, no âmbito das quais se define o número de vagas que, por regime especial, permitem que estes alunos ingressem no Ensino Superior como se fossem cidadãos nacionais.

- **Ministério da Educação**

O Ministério da Educação está envolvido em diversos projetos bilaterais na área da educação, nomeadamente no recrutamento e envio de licenciados para lecionar no quadro de projetos de cooperação e no financiamento de Programas de Apoio aos Sistemas de Ensino dos seis países parceiros. O apoio às Escolas Portuguesas de Bissau, Díli, Luanda, Macau, Maputo e S. Tomé tem sido outra área de intervenção, assim como, mais recentemente, o apoio à constituição dos pólos da Escola Portuguesa de Díli, em Timor-Leste. O Ministério da Educação atua igualmente no plano multilateral, nomeadamente ao nível da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), da Organização das Nações Unidas (ONU) e da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), desenvolvendo atividades de cooperação no domínio da educação e da formação (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011a).

Para além dos atores estatais, existe atualmente um conjunto de atores não-estatais cujo papel merece referência:

- **Atores Não-Estatais: Organizações da Sociedade Civil**

São diversas as organizações da sociedade civil que contribuem para a cooperação para o desenvolvimento, sob a coordenação do Estado, prosseguindo objetivos e atividades diversas, entre elas as Universidades, Institutos Politécnicos e Centros de Investigação, as Fundações e

Associações Empresariais e Sindicais. A importância da participação da sociedade civil na cooperação portuguesa encontra-se expressa no *Conceito Estratégico* (2014), documento onde se considera que “uma sociedade civil forte e com efetiva capacidade de resposta é um requisito fundamental na construção e no desenvolvimento de democracias” (República Portuguesa, 2014, p.62). A inclusão da sociedade civil na dinâmica da cooperação portuguesa obrigou os dirigentes a um maior esforço “em matéria de coordenação, coerência e coesão de políticas, bem como a uma maior definição de mecanismos e de instrumentos que traduzam de forma clara as estratégias e prioridades das políticas públicas da Cooperação Portuguesa” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006a, p.43).

▪ **Organizações Não-governamentais para o Desenvolvimento e Fundações**

As Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), associações de direito privado, sem fins lucrativos, foram criadas com o propósito de trabalhar no âmbito da cooperação para o desenvolvimento¹⁷⁸, tendo visto o seu estatuto reconhecido em 1998 através da *Lei n.º 66/98* e reconhecida a sua qualidade enquanto parceiros da cooperação oficial portuguesa, passíveis de subvenção financeira por parte do Estado Português (Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento, 2011a; Krupenski, 2016). Atualmente, tanto as ONGD como as Fundações são considerados atores essenciais, parceiros-chave da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, com competência técnica em diferentes domínios de desenvolvimento, que beneficiam do reconhecimento das entidades locais e internacionais (República Portuguesa, 2014). De acordo com a Plataforma Portuguesa das ONGD¹⁷⁹, estas surgem “não como um *agente de desenvolvimento* mas como *parceiros para o desenvolvimento*”, desempenhando o papel de agentes catalisadores ou facilitadores. A Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (2011a, p.4) define uma visão de futuro da cooperação portuguesa “assente no objectivo primordial de redução da pobreza e promoção do desenvolvimento (...) assumindo-se igualmente como instrumento de projecção de Portugal e da língua Portuguesa no mundo”.

No que diz respeito ao papel das Fundações portuguesas, destacamos a Fundação Calouste Gulbenkian como um exemplo de como estas organizações podem ter um papel relevante na ajuda ao desenvolvimento. Isabel Mota, atual Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, refere que a política de cooperação da Fundação existe “como uma das prioridades há cerca de 60 anos”, tendo-se, naturalmente, “adaptado às circunstâncias, àquilo que o tempo nos tem trazido e às opções que os países beneficiários têm feito”¹⁸⁰.

¹⁷⁸ De acordo com o artigo 6º da Lei n.º 66/98, p.5308 são objetivos das ONGD: A concepção, a execução e o apoio a programas e projectos de cariz social, cultural, ambiental, cívico e económico, designadamente através de acções nos países em vias de desenvolvimento: a) De cooperação para o desenvolvimento; b) De assistência humanitária; c) De ajuda de emergência; d) De protecção e promoção dos direitos humanos.

¹⁷⁹ Criada em 1985, é hoje um dos principais interlocutores da sociedade civil no diálogo com o Estado português em termos de política de Cooperação para o Desenvolvimento.

Informação disponível em <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1430>

¹⁸⁰ Mota (2012). Entrevista realizada por Azevedo, membro da Direcção da Plataforma Portuguesa de ONGD.



ANEXO 18: PAPEL DO MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS NAS AÇÕES DE COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO

Na receita do Orçamento do Estado para 2017 (Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, 2016) verifica-se um ligeiro reforço dos recursos financeiros ao dispor da ação externa, comparativamente com 2016, com o orçamento ajustado do programa 03 - Representação Externa - para 2017 a ser de 378,5 M€ (374,4 M€ em 2016).

O gráfico seguinte apresenta a evolução das despesas do MNE (incluindo apenas as receitas gerais do Estado) no período entre 2011 e 2017:

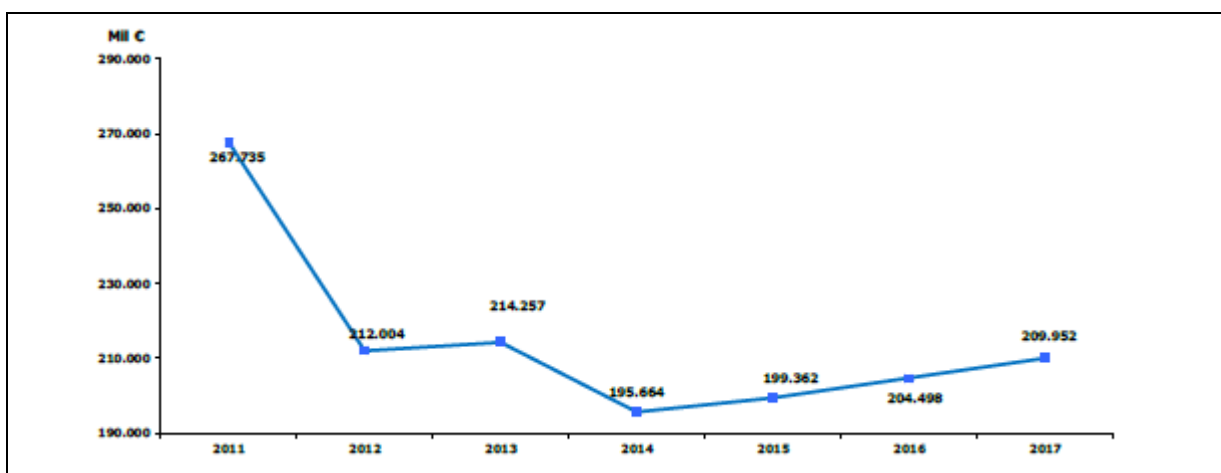


Gráfico 6: Evolução Orçamento de Funcionamento do Ministério dos Negócios Estrangeiros

Fonte: Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal (2016, p.21)

É bem visível a redução da despesa que teve lugar entre 2011 e 2012 (na ordem dos 55M€), consequência da crise financeira que Portugal atravessou e que obrigou a uma forte redução orçamental. Em 2014 o MNE registou uma quebra acentuada do seu orçamento de funcionamento (20M€) “em resultado da acomodação do impacto das medidas de redução de despesa que foram implementadas”. O crescimento registado em 2015 deve-se essencialmente ao “impacto da inaplicabilidade das reduções remuneratórias nos serviços periféricos externos e (...) do ajustamento salarial decorrente da reversão remuneratória”. A tendência de crescimento manteve-se em 2016 e em 2017, em resultado do efeito da eliminação progressiva dos cortes remuneratórios da Administração Pública (Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, 2016, p.22).



ANEXO 19: ÁREAS DE ATUAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Quadro 45: Áreas de Atuação da Cooperação Portuguesa

Educação para o Desenvolvimento	Processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste num processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. É considerada uma das três áreas prioritárias de atuação da cooperação portuguesa.
Saúde	A intervenção da cooperação portuguesa no setor da saúde, direito fundamental e universalmente reconhecido, tem como objetivo central o fortalecimento dos sistemas de saúde, em particular dos serviços públicos, dos países em desenvolvimento, enquanto elemento fundamental das suas estratégias de progresso.
Justiça	A existência de um setor da justiça transparente, acessível, responsável e honesto é um pré-requisito para um desenvolvimento sustentável. A garantia dos direitos fundamentais, o estabelecimento de instituições capazes de assegurar as tarefas que lhe estão atribuídas, a informação e o acesso à justiça são fatores estruturais.
Direitos Humanos e Boa Governação	A abordagem da cooperação para o desenvolvimento deve ser baseada em direitos que coloquem o bem-estar humano, a dignidade e a igualdade no centro dos esforços de desenvolvimento.
Segurança e Desenvolvimento	A ligação entre segurança e desenvolvimento é hoje inquestionável, não podendo haver desenvolvimento sustentável sem paz nem segurança, da mesma forma que sem desenvolvimento, igualdade de direitos e erradicação da pobreza, não haverá paz duradoura.
Segurança Alimentar e Nutricional	A fome e a subnutrição são inimigas do desenvolvimento humano e podem causar instabilidade e conflitos, refletindo-se não só na qualidade de vida das pessoas mas também nas perspetivas de desenvolvimento das sociedades e no potencial de crescimento dos seus países.
Género	A atuação da cooperação portuguesa deve centrar-se na promoção da igualdade de género, fomentando o crescente poder das mulheres nos países parceiros como elemento fundamental para a prossecução dos ODS e para um desenvolvimento global mais equitativo e sustentável.
Ambiente e Energia	A erradicação da pobreza constitui um dos grandes desafios da atualidade e é um requisito indispensável ao desenvolvimento sustentável, facto reconhecido por todos e consagrado na Agenda 2030. Em sociedades fortemente dependentes dos recursos naturais como são na sua grande maioria os países em desenvolvimento a responsabilidade na gestão sustentável destes recursos é acrescida.

Fonte: Adaptado de <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/o-que-fazemos>



ANEXO 20: EIXOS E OBJETIVOS DO PLANO ESTRATÉGICO DE COOPERAÇÃO MULTILATERAL NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO DA CPLP (2015-2020)

O presente *Plano Estratégico* (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2015, p.5) apresenta um objetivo geral e cinco eixos, subdivididos em doze objetivos estratégicos. O objetivo geral consiste em “implementar ações de cooperação multilateral concertadas, harmonizadas e orientadas para resultados concretos nos domínios da educação, que contribuam para o efetivo desenvolvimento dos sistemas educativos dos países da Comunidade, com vista à melhoria da sua qualidade”.

Quadro 46: Eixos e Objetivos do Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020)

Eixos Estratégicos	Objetivos Estratégicos
I. Informação e Avaliação	1. Aumentar o conhecimento mútuo relativo aos sistemas educativos dos Estados Membros da CPLP 2. Melhorar a avaliação do sistema educativo, incluindo os sistemas e instrumentos de monitorização
II. Acesso	3. Promover a equidade e a inclusão na educação 4. Aumentar a oferta de educação pré-escolar 5. Universalizar a oferta do ensino primário e aumentar o acesso ao ensino secundário 6. Reforçar a alfabetização de jovens e adultos 7. Promover o ensino técnico profissionalizante e a aprendizagem ao longo da vida
III. Capacitação	8. Reforçar a qualificação dos profissionais da educação
IV. Qualidade	9. Melhorar a qualidade da educação, estabelecendo objetivos curriculares precisos e exigentes 10. Promover a eficiência e eficácia do investimento em educação
V. Língua Portuguesa	11. Promover a difusão e a projeção da Língua Portuguesa e da literatura e história dos Estados-membros da CPLP 12. Melhorar a qualidade do Ensino de Língua

Fonte: Adaptado de CPLP (2015, p.6)

Nesta Reunião os representantes dos sete países reafirmaram o seguinte:

- A educação como um fator essencial para a transformação das sociedades, na medida em que o crescimento económico e o desenvolvimento social estão indubitavelmente associados ao acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades técnicas;
- A importância da educação para a consolidação dos objetivos da CPLP, particularmente no que se refere à melhoria das condições e da qualidade de vida das populações e das suas qualificações;
- A qualidade dos sistemas de educação como a chave do progresso e do desenvolvimento social;
- O investimento na educação com vista à massificação do seu acesso, ao aumento dos níveis de escolaridade das populações, à diminuição do analfabetismo e à capacitação de

recursos humanos, elementos essenciais para o acesso à educação, à informação e ao conhecimento;

- A centralidade da educação para a erradicação da pobreza, a igualdade de género, a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a garantia da prosperidade das gerações presentes e futuras.

- A importância dos Estados-membros da CPLP envidarem esforços concertados em prol do desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos, eficientes e eficazes.

Informação disponível em <https://www.cplp.org/id-3537.aspx?PID=9080&Action=1&NewsId=3649¤tPage=2>



ANEXO 21: AÇÕES, OBJETIVOS E RESULTADOS ESPERADOS RELATIVAMENTE AO EIXO II - MOBILIDADE DE ESTUDANTES, DOCENTES, INVESTIGADORES E CIENTISTAS ALTAMENTE QUALIFICADOS DA CPLP

Quadro 47: Objetivos e Resultados esperados relativamente ao Eixo II

Ações	Objetivos	Resultados Esperados
II.1. RIPES - Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior da CPLP	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de uma rede de instituições públicas de ensino superior nos países 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da cooperação multilateral no domínio do ensino superior na CPLP
II.2. Programa de mobilidade de estudantes e estagiários da CPLP	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar e divulgar informação relativa às ofertas de mobilidade da CPLP (planos de estudos, propinas, custos administrativos e seguros) • Sistematizar e divulgar informação relativa a bolsas de estudo • Permitir que os estudantes da Instituição de Ensino Superior dos Estados Membro (EM) frequentem uma Instituição de Ensino Superior de outro EM durante parte do seu curso/estágios curriculares e profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço do acompanhamento, observação e articulação dos mecanismos de cooperação para a formação avançada e mobilidade no espaço CPLP • Promoção da livre circulação de estudantes de licenciatura no espaço da CPLP
II.3. Programa de mobilidade de docentes e investigadores da CPLP	<ul style="list-style-type: none"> • Criar mecanismos e instrumentos de promoção da mobilidade, do reconhecimento de estudos e da acreditação mútua de cursos e instituições de ensino superior <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a mobilidade e intercâmbio de docentes, investigadores e de estudantes de doutoramento e pós-doutoramento em Instituições de Ensino Superior dos Estados-Membros • Apoiar a mobilidade de docentes e investigadores para efeitos de investigação e docência • Incentivar a mobilidade para participação em projetos específicos de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Um Memorando de Entendimento multilateral • Criação de mecanismo que possibilite a livre circulação de docentes e investigadores no espaço da CPLP
II.4. Programa de Mobilidade de Investigadores Doutorados dos Centros de Excelência Tecnológicos no Espaço da CPLP	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a mobilidade e intercâmbio de investigadores altamente qualificados e internacionalmente competitivos em Centros de Excelência dos EM da CPLP 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um mecanismo que facilite a mobilidade e intercâmbio de investigadores doutorados para participação em projetos específicos de investigação, por áreas científicas
II.5. Programa de mobilidade de gestores, dirigentes e técnicos do ensino superior, ciência e tecnologia da CPLP	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsionar o intercâmbio entre pessoal de Gestão e Administração de Ciência e Tecnologia no espaço da CPLP 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da livre circulação do Pessoal de Gestão e Administração de Ciência e Tecnologia nos EM da CPLP

<p>II.6. Programa de iniciação à investigação científica para estudantes (licenciatura) da CPLP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar estudantes de licenciatura em investigação científica <ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma rede de centros de investigação ligados exclusivamente a Instituições de Ensino Superior • Estabelecer instituições de destino e de origem dos EM para participarem no programa • Estabelecer critérios concertados de seleção de estudantes candidatos <ul style="list-style-type: none"> • Criar uma rede de bolsas de Estudo da CPLP 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um programa de intercâmbio anual de estudantes da CPLP entre as IES
---	---	--

Fonte: Adaptado de Comunidade de Países de Língua Portuguesa (2014, pp.18-19)



ANEXO 22: ACORDOS QUE MOLDARAM A COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

▪ Em 2002 teve lugar em **Monterrey**, México, a *Conferência Internacional sobre o Financiamento do Desenvolvimento*¹⁸¹, conferência que reuniu um vasto conjunto de dirigentes com o objetivo de discutir os desafios do financiamento para o desenvolvimento e o seu uso eficaz, de forma a atingir os ODM, a reduzir a pobreza e a alcançar um crescimento económico sustentável. Neste Encontro reconheceu-se que as fontes financeiras externas não seriam suficientes para atingir os ODM e que, portanto, seria necessário desenvolver novas estratégias para mobilizar recursos internos e para atrair investimentos privados. Da Conferência resultou o *Consenso de Monterrey*, com os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento a concordar unir esforços na luta contra a pobreza e na promoção do crescimento económico e do desenvolvimento sustentável. Para além das Nações Unidas, a Conferência contou com a colaboração do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, tendo sido reconhecida a forte ligação entre o financiamento para o desenvolvimento e o alcance das metas internacionalmente definidas e o facto dos países em desenvolvimento serem corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento socioeconómico.

Apesar de este Consenso representar uma forte união de esforços e a reafirmação dos compromissos por parte dos países desenvolvidos em alcançar as metas da APD, o documento final da Conferência foi considerado pouco ambicioso nas metas definidas, “todavía débil, y que por tanto requiere un serio proceso de seguimiento, permanente revisión” (Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe, (SELA), 2002, p.23).

▪ Em 2003 teve lugar, em **Roma**, o *I Fórum de Alto Nível para a Harmonização*, a primeira de quatro conferências internacionais onde se discutiu a eficácia e a harmonização de políticas e procedimentos. Deste Fórum resultou a aprovação da *Declaração de Roma para a Harmonização* (Conferência dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, 2003), com a tónica a ser colocada na “questão da harmonização não só das políticas, procedimentos e práticas institucionais dos doadores com as dos países parceiros, mas também nos próprios doadores através da racionalização de práticas e procedimentos” (Camões, ICL, 2012, p.2), de forma a melhorar a eficácia da assistência ao desenvolvimento. Perante o desajuste verificado entre as práticas dos doadores e as prioridades nacionais dos países parceiros, que limitavam o crescimento dos últimos, tornava-se premente desenvolver mecanismos que permitissem reduzir custos e melhorar a eficácia da ajuda (Ferreira, 2011a). Um dos elementos considerado fundamental para a harmonização de práticas foi o assumir de liderança na coordenação da assistência ao desenvolvimento por parte dos países parceiros, sendo necessário que estes desenvolvessem mecanismos de apropriação e aumentassem as suas capacidades de gestão da ajuda.

De acordo com o IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2003, p.7) as Boas Práticas definidas no Fórum cobrem três áreas específicas:

¹⁸¹ Fonte: Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal, 2002.

- **Boas Práticas entre doadores e governos parceiros**, encorajando a partilha de objetivos;

- **Boas Práticas entre as agências doadoras**, evitando a duplicação de trabalho, melhorando a transparência, a responsabilidade e a confiança entre doadores;

- **Boas Práticas nos sistemas dos doadores**, simplificando os procedimentos e práticas de modo a fortalecer a apropriação por parte dos parceiros.

- Em 2005 o *II Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda, em Paris*, juntou os responsáveis dos países doadores e parceiros, das organizações da sociedade civil e do setor privado, tendo sido aprovada a *Declaração de Paris para a Eficácia da Ajuda*, endossada com compromissos orientados para a ação e para melhorar a qualidade da ajuda e o seu impacto no desenvolvimento. A *Declaração de Paris* definiu 54 compromissos, 12 indicadores de progresso e 5 metas a alcançar até 2010.

Os compromissos assumidos pela *Declaração de Paris* organizaram-se em torno de cinco princípios fundamentais para melhorar a qualidade da ajuda e para alcançar uma ajuda mais eficaz: *apropriação, alinhamento, harmonização, gestão centrada nos resultados e responsabilidade mútua*. As mesmas cinco dimensões são utilizadas por Portugal, como encontramos esquematizado na Pirâmide da Eficácia da Ajud. Vejamos os cinco princípios fundamentais para cujos compromissos identificados se definiram metas de concretização até 2010:

- **Apropriação:** reconhecimento da necessidade de ser o país parceiro a definir a sua própria agenda do desenvolvimento, que por sua vez deve orientar a atividade dos doadores.
- **Alinhamento:** Os países doadores devem articular os seus programas de cooperação com as estratégias e prioridades de desenvolvimento do país parceiro.
- **Harmonização:** Deverá haver uniformização, simplificação e transparência de procedimentos na concessão da APD com vista a uma maior eficácia da ajuda, transferindo algum do poder de decisão para as representações no terreno que dispõem de uma perspetiva mais aprofundada das necessidades dos países.
- **Gestão Centrada nos Resultados:** Os doadores comprometeram-se a gerir os recursos e a melhorar a tomada de decisões, aplicando a ajuda com base nos resultados desejados.
- **Responsabilidade Mútua/Prestação de Contas Mútua:** Tanto os países doadores como os países recetores da ajuda devem assumir responsabilidade quanto aos resultados dos programas de cooperação e também quanto à transparência na forma como os recursos afetados à APD são aplicados¹⁸².

Baseando-nos na revisão da literatura efetuada ao longo desta investigação e na nossa experiência profissional em Timor-Leste, consideramos que este país tem aumentado significativamente os níveis de apropriação, alinhamento e harmonização dos seus projetos de

¹⁸² Informação adaptada de OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2006a) e [http://en.plataformaongd.pt/conteudos/File/Noticias/A%20Eficacia%20da%20Ajuda%20e%20a%20Eficacia%20do%20Desenvolvimento\(1\).pdf](http://en.plataformaongd.pt/conteudos/File/Noticias/A%20Eficacia%20da%20Ajuda%20e%20a%20Eficacia%20do%20Desenvolvimento(1).pdf)

cooperação nos últimos anos, adotando uma gestão mais centrada nos resultados, corresponsabilizando-se pelos seus projetos de cooperação e conduzindo o seu próprio processo de desenvolvimento.

▪ Em 2008, no *III Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda em Acra, Gana*, foi endossada e aprovada a *Agenda de Acção de Acra*. Neste Fórum reforçou-se a necessidade de aprofundar os cinco princípios definidos na *Cimeira de Paris* e de incentivar todos os participantes a adotar o desenvolvimento de uma verdadeira parceria, com os países em desenvolvimento a conduzir o seu próprio processo de desenvolvimento, com uma responsabilização mútua pela obtenção de resultados de desenvolvimento concretos.

Na Declaração do III Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2008, p.10) podemos ler:

Hoje, mais do que nunca, estamos resolvidos a trabalhar em conjunto para ajudar países em todo o mundo a construir o futuro de sucesso que todos desejamos ver – um futuro baseado num compromisso partilhado para superar a pobreza, um futuro em que nenhum país esteja dependente de ajuda.

Desde a *Declaração de Roma* registaram-se progressos, com os países em desenvolvimento e os dadores a trabalhar em conjunto, com vários países em vias de desenvolvimento a melhorar a sua gestão dos fundos públicos e com os dadores a melhorar a sua capacidade de coordenação. Reconhecidos os avanços, em Acra ficou definida a necessidade de acelerar o progresso na eficácia da ajuda, enfrentando três grandes desafios que passaram a ser três compromissos orientadores:

- **Apropriação:** Os Governos dos países recetores deverão assumir uma maior liderança das suas próprias políticas de desenvolvimento, aumentando a sua capacidade de gestão, com os dadores a ajudar, respeitando as prioridades nacionais e investindo nos seus recursos humanos e instituições.
- **Parcerias inclusivas:** A construção de parcerias mais eficazes e inclusivas, enfrentando o problema da fragmentação da ajuda, pressupõe a participação e o trabalho em conjunto de todos os atores do desenvolvimento, de modo a que os esforços combinados tenham um maior impacto na redução da pobreza.
- **Produção de resultados:** A obtenção e apresentação de resultados visíveis e mensuráveis que permita a prestação de contas e que responda às expectativas dos cidadãos em relação aos esforços para o desenvolvimento e ao impacto na vida das pessoas ajuda a melhorar a transparência e a aumentar a previsibilidade da ajuda a médio prazo¹⁸³.

¹⁸³ Informação disponível em <http://cooperacao-desenvolvimento.blogspot.pt/2010/12/de-paris-acra.html>, [http://en.plataformaongd.pt/conteudos/File/Noticias/A%20Eficacia%20da%20Ajuda%20e%20a%20Eficacia%20do%20Desenvolvimento\(1\).pdf](http://en.plataformaongd.pt/conteudos/File/Noticias/A%20Eficacia%20da%20Ajuda%20e%20a%20Eficacia%20do%20Desenvolvimento(1).pdf) e na Declaração do 3º Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2008, pp.3-10).

▪ Outra Declaração centrada na qualidade e quantidade da ajuda e que importa referir no âmbito desta investigação é a ***Declaração de Díli*** (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2008), fruto de um encontro realizado em Díli, Timor-Leste, em 2008. Nesta declaração os países signatários reafirmaram os compromissos assumidos internacionalmente direcionando-se em particular aos países em situação de conflito e de fragilidade, considerados entraves para o alcance dos ODM. A *Declaração de Díli* apela a uma aposta na construção dos Estados em que estes assumam as suas responsabilidades, de forma a contrariar a situação de fragilidade e a fazer face aos conflitos. Esta *Declaração* advém do facto de se considerar que o crescimento económico por si só não é suficiente para uma redução significativa da pobreza na maior parte dos contextos, sendo necessário equilibrar o progresso económico e social, essenciais para a redução da pobreza e para o combate à exclusão social. Para que isso ocorra é reconhecida a necessidade de criar alianças, ao nível global e nacional, em torno de um conjunto de prioridades, nomeadamente uma maior coerência de políticas que favoreçam um crescimento económico (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2008).

Importa lembrar que na manhã da abertura desta Reunião tiveram lugar “graves atentados contra Sua Excelência o Presidente da República e Sua Excelência o Primeiro-Ministro da República Democrática de Timor-Leste” (Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2008, p.3), naquilo que foi considerado um ataque à democracia timorense e que demonstra que a construção da paz não é um processo fácil e que existe um longo caminho a percorrer.

▪ Em 2011, no ***IV Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda, em Busan, Coreia do Sul***, participaram mais de 3000 representantes de países doadores e parceiros, organizações internacionais, sociedade civil e setor privado, com o objetivo de definir novas medidas para aumentar a eficácia dos projetos, assumindo novos compromissos internacionais, tendo em conta as prioridades atuais e os novos desafios. Deste Fórum resultou a ***Declaração de Busan***, intitulada *Busan Partnership for Effective Development Cooperation*, marcando um ponto de viragem na cooperação para o desenvolvimento ao estabelecer, pela primeira vez, um enquadramento que abrange um leque alargado de atores (doadores tradicionais, doadores emergentes, organizações da sociedade civil, Organizações Não Governamentais e setor privado), numa parceria mais abrangente e inclusiva.

Nesta fase, a complexa arquitetura da cooperação para o desenvolvimento caracterizava-se já pela existência de inúmeros atores estatais e não estatais, pela cooperação entre países com diferentes estágios de desenvolvimento, pela cooperação Sul-Sul, cooperação triangular e por novas formas de parcerias público-privadas, modalidades que vieram complementar a cooperação tradicionalmente designada Norte-Sul. A *Declaração de Busan* reconheceu as mudanças profundas que na última década afetaram a arquitetura da ajuda internacional, com a integração de novos atores no sentido de se alcançar um desenvolvimento internacional mais eficaz (Camões ICL, 2012, p.3), tendo abrangido novos países doadores como a China, o México, a Índia, a África do Sul e o Brasil.

A Declaração de Busan assenta em quatro princípios compartilhados para alcançar objetivos comuns que formam os alicerces de uma cooperação eficaz e que estão sujeitos a acompanhamento e monitorização a nível global, de forma a garantir o seu cumprimento:

- **Apropriação das prioridades pelos países em desenvolvimento:** As parcerias terão maior êxito se forem lideradas pelos países em desenvolvimento e se estes implementarem abordagens adaptadas às situações e às suas necessidades específicas.
- **Foco nos resultados:** Os investimentos empreendidos, alinhados com as prioridades e políticas estabelecidas pelos países em desenvolvimento, devem ter um impacto duradouro sobre fatores como a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades, o desenvolvimento sustentável e o reforço das capacidades dos países em desenvolvimento.
- **Parcerias de desenvolvimento inclusivas:** Para que as parcerias sejam inclusivas e eficazes é necessário haver abertura, confiança, respeito e aprendizagem mútuos, reconhecendo o papel de todos os atores.
- **Transparência e responsabilização mútua:** A transparência e responsabilização mútua são fundamentais para garantir a obtenção de resultados. (Parceria de Busan para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz, 2011).

A Declaração de Busan enfatizou a importância de se definir uma política adequada a cada situação específica e não uma política comum que abranja todos os países de forma igual, reconhecendo que os progressos realizados na implementação da agenda da eficácia da ajuda continuavam aquém do esperado.

▪ Por fim, a **Agenda de Ação de Addis Abeba**, adotada na **III Conferência das Nações Unidas sobre o Financiamento do Desenvolvimento** (United Nations, 2015) teve lugar em Julho de 2015, em Adis Abeba, capital da Etiópia, e definiu os vários meios necessários para a execução da Agenda 2030 (ODS)¹⁸⁴, uma mudança de paradigma na forma de abordar o desenvolvimento que constitui um desafio. Nesta Conferência ficou estabelecida a necessidade de encontrar equilíbrio entre as diferentes fontes de financiamento e a consideração de fontes públicas e privadas, nacionais e internacionais, bem como as diferentes realidades e necessidades dos países em desenvolvimento. Ficou igualmente definido que para que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável sejam alcançáveis é necessário garantir resultados concretos em termos de financiamento, quer ao nível de ações governamentais e de fontes públicas de financiamento para a sua implementação, quer ao nível do investimento privado.

Na Agenda os países reafirmaram o seu compromisso para com a APD, particularmente para os países menos desenvolvidos e comprometeram-se a aumentar a cooperação Sul-Sul, definindo a necessidade de realizar uma nova conferência em 2019, para acompanhamento do progresso destas medidas.

¹⁸⁴ A agenda de desenvolvimento pós-2015 é constituída por 17 objetivos, apresentados no anexo 27. Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>



ANEXO 23: EFICÁCIA DA AJUDA A NÍVEL NACIONAL: IMPLEMENTAÇÃO DOS COMPROMISSOS POR PARTE DE PORTUGAL

1. *Plano de Ação de Portugal para a Harmonização e Alinhamento*, em 2005, (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2005b), plano em que se entendeu que Portugal teria capacidade de implementar esforços de harmonização a três níveis:

- entre doador e país parceiro
- entre agências doadoras
- no sistema do doador

Este *Plano de Ação* foi concebido para dar resposta ao compromisso de Portugal de proceder a uma transformação das práticas e procedimentos da ajuda externa, para que o Estado Português contribuísse com a sua quota-parte para uma ajuda mais eficaz, no cumprimento dos ODM, plano sintetizado num conjunto de medidas de implementação de médio/longo prazo.

2. *Plano de Ação de Portugal para a Eficácia da Ajuda* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2006b) - no seguimento da *Declaração de Paris* (2005) Portugal comprometeu-se a uma mudança das suas práticas de ajuda externa com vista a uma melhoria do impacto das suas atividades nos países parceiros, apresentando, para cada um dos princípios orientadores uma série de medidas, metas e cronogramas a adotar.

3. Em 2007 a cooperação portuguesa comprometeu-se a aplicar os princípios do *Código de Conduta da UE em matéria de complementaridade e divisão das tarefas na política de desenvolvimento* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2009b), aprofundando as reformas em curso, reafectando recursos humanos e financeiros, racionalizando os fluxos e implementando uma gestão centrada nos resultados, reduzindo os custos de implementação de forma a aumentar a concentração e a eficácia da cooperação e promovendo a colaboração com outros doadores e com os países parceiros. A cooperação portuguesa comprometeu-se a aplicar o *Código de Conduta da UE* nos seus países parceiros, com o Código a aconselhar a participação setorial num máximo de três setores por país e a indicar a cooperação delegada como um meio para melhorar a eficácia da ajuda (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2011b).

4. Em 2009 foi elaborado o *Plano de Ação de Portugal para a Eficácia da Ajuda – de Paris a Acra*, tendo sido estabelecidas as principais ações a empreender pela cooperação portuguesa nesta área até 2011. Este Plano vigorou a partir de 2009, identificando um conjunto de 55 medidas que Portugal considerou exequível implementar, em prol de uma ajuda mais eficaz (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010). Em Dezembro de 2010, decorrido um ano desde a apresentação do *Plano de Ação*, a cooperação portuguesa elaborou um Relatório de Progresso sobre a implementação das medidas previstas, revelando que do universo das 55 medidas previstas no *Plano de Ação*, 44 registaram progressos claros, representando um saldo positivo de 80%, verificando-se que as restantes 11 medidas, apesar

de registarem alguns progressos, exigiam maiores esforços ao nível da dimensão do alinhamento.

5. Em 2010 foi elaborado o *Relatório de Progresso 2010 – Eficácia da Ajuda* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2010), documento que, à semelhança dos documentos anteriores, permitiu “identificar compromissos e avaliar progressos e constrangimentos na implementação da eficácia da ajuda na cooperação portuguesa”, demonstrando a preocupação com o cumprimento dos compromissos assumidos internacionalmente (Camões ICL, 2012, p.5).



ANEXO 24: GLOSSÁRIO DOS PRINCIPAIS TERMOS RELATIVOS À AVALIAÇÃO E GESTÃO CENTRADA NOS RESULTADOS (OCDE, 2002)

O Grupo de Trabalho do Comité de Ajuda ao desenvolvimento (CAD) sobre Avaliação da Ajuda, fórum internacional onde “periodicamente os peritos em avaliação das agências de ajuda bilateral e multilateral se reúnem para partilhar as suas experiências, melhorar as suas práticas de avaliação e reforçar a sua utilização enquanto instrumento para as políticas de cooperação e desenvolvimento” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2002, p.3) elaborou um Glossário dos principais termos relativos à avaliação e à gestão centrada nos resultados, decorrente da necessidade de clarificar conceitos, de reduzir alguma confusão de terminologia referente a esta área e de “facilitar o diálogo e a compreensão entre todos os que são chamados a intervir nas actividades de desenvolvimento e sua avaliação” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2002, p.2). No Prefácio deste Glossário podemos ler que “a avaliação é uma área onde os parceiros do desenvolvimento – muitas vezes oriundos de culturas e línguas diferentes – trabalham em conjunto e devem utilizar um vocabulário comum.” Contudo, ao longo dos anos “as definições evoluíram de tal forma que são inúmeras as ambivalências e ambiguidades, [tornando-se] urgente clarificar e afinar a linguagem utilizada e dar-lhe uma base comum, harmonizada” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2002, p.2). A elaboração do glossário, a “selecção de termos e sua definição foi cuidadosamente discutida e analisada e beneficiou dos contributos e dos conselhos emanados dos membros do CAD e da comunidade académica especialista em avaliação” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2002, p.2).

O seguinte quadro, no qual apresentamos os termos que consideramos mais pertinentes, resulta da consulta do *Glossário da Avaliação e da Gestão Centrada nos Resultados* OCDE (2002).

Quadro 48: Principais Termos Relativos à Avaliação e Gestão Centrada nos Resultados

Termo	Definição
Acompanhamento / Monitorização	Processo contínuo de recolha sistemática de informações, segundo indicadores escolhidos, para fornecer aos gestores e aos detentores de interesse de uma intervenção de desenvolvimento em curso os elementos sobre os progressos realizados, os objectivos atingidos e os recursos afectados.
Apreciação Prévia	Apreciação global da pertinência, viabilidade e sustentabilidade provável de uma intervenção de desenvolvimento antes que a decisão de financiamento seja tomada.
Avaliação	Apreciação sistemática e objectiva de um projecto, programa ou política, em curso ou terminado, quanto à sua concepção, execução e resultados. O propósito é determinar a pertinência e o grau de cumprimento dos objectivos, a eficiência em matéria de desenvolvimento, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade. Uma avaliação deve fornecer informações credíveis e úteis permitindo integrar as lições da experiência nos processos de decisão dos beneficiários e dos doadores de fundos.
Avaliação Conjunta	Avaliação em que participam diferentes organismos doadores e/ou os parceiros.

	Pode haver vários graus de parceria consoante os parceiros cooperem mais ou menos no processo de avaliação, juntem os seus recursos de avaliação e trabalhem conjuntamente os relatórios da avaliação.
Avaliação de Programas	Avaliação de um conjunto estruturado de intervenções para atingir objectivos de desenvolvimento específicos à escala de um sector, país, região ou global.
Avaliação de Projecto	Avaliação de uma intervenção individual de desenvolvimento, concebida para atingir objectivos específicos com recursos e um plano de trabalho determinados, muitas vezes no quadro de um programa mais abrangente.
Avaliação Externa	Avaliação de uma intervenção de desenvolvimento conduzida por serviços e/ou pessoas exteriores ao doador de fundos e à organização responsável pela sua execução.
Avaliação Final / Avaliação Ex-post	Avaliação de uma intervenção de desenvolvimento após a sua conclusão. O objectivo deste tipo de avaliação é identificar os fatores de sucesso ou de fracasso, apreciar a sustentabilidade dos resultados e os impactos e tirar conclusões que possam ser generalizadas a outras intervenções.
Avaliação Interna	Avaliação conduzida por um serviço e/ou pessoas que dependem dos responsáveis pela intervenção de desenvolvimento, do financiador, dos parceiros ou da organização executora.
Avaliação Prévia / Avaliação Ex-ante	Avaliação efectuada antes da implementação de uma intervenção de desenvolvimento
Avaliação Sumativa	Estudo conduzido no fim de uma intervenção (ou numa fase da intervenção) para determinar em que medida os resultados esperados foram alcançados. A avaliação sumativa visa fornecer informações sobre a validade do programa.
Finalidade	Objectivos enunciados para um projecto ou programa de desenvolvimento.
Impacto em termos de Desenvolvimento Institucional	Efeitos de uma intervenção que afecta a capacidade de um país ou região de utilizar os seus próprios recursos (humanos, financeiros e naturais) da forma mais eficiente, equitativa e durável.
Impactos	Efeitos a longo prazo, positivos e negativos, primários e secundários, induzidos por uma intervenção de desenvolvimento, directa ou indirectamente, previstos ou não.
Intervenção de Desenvolvimento	Instrumento de ajuda utilizado por um parceiro (doador ou não) com vista à promoção do desenvolvimento.
Objectivo de Desenvolvimento / Objectivo específico	Impacto positivo esperado, em termos físicos, financeiros, sociais, ambientais ou outros, por uma ou várias intervenções de desenvolvimento, numa sociedade, grupo ou comunidade receptora.
Objectivo do Projecto ou do Programa	Resultados físicos, financeiros, institucionais, sociais, ambientais ou outros que o projecto ou programa é suposto produzir.
Objectivo Geral / Finalidade	Objectivo de ordem mais elevada para o qual contribui uma intervenção de desenvolvimento.
Público-alvo / População alvo	Beneficiários e outras partes detentoras de interesse numa intervenção de desenvolvimento.
Recomendações	Propostas que têm por objectivo promover a eficácia, qualidade ou eficiência de uma intervenção de desenvolvimento, reorientar os objectivos, redistribuir/reafectar recursos. As recomendações devem estar relacionadas com as conclusões.

Recursos	Meios financeiros, humanos e materiais usados para uma intervenção de desenvolvimento
Relevância / Pertinência	Medida segundo a qual os objectivos de uma intervenção de desenvolvimento correspondem às expectativas dos beneficiários, às necessidades do país, às prioridades globais, às políticas dos parceiros e dos doadores.
Resultados	Produtos, efeitos ou impactos (esperados ou não, positivos e/ou negativos) de uma intervenção de desenvolvimento.

Fonte: Adaptado de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2002), *Glossário da Avaliação e da Gestão Centrada nos Resultados*.





ANEXO 25: ALARGAMENTO DA ESFERA DE AÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Na tabela seguinte é visível o alargamento da esfera de ação da cooperação portuguesa, estando representados os dez principais países parceiros, a APD média entre 2009 e 2013, a % de APD bilateral atribuída a cada país parceiro e a média do número de projetos desenvolvidos com cada país, no mesmo período de tempo. Os dados apresentados são os dados disponibilizados mais recentes.

Tabela 4: Esfera de Ação da Cooperação Portuguesa

Ranking	Países Parceiros	APD Média 2009-2013 Euros (valores brutos)	% APD Bilateral	Nº de Projetos (média 2009-2013)
1	Cabo-Verde	103.434.018	34%	97,6
2	Moçambique	84.791.130	28%	89,2
3	Timor-Leste	19.710.158	6%	52,6
4	São Tomé e Príncipe	16.131.683	5%	66,4
5	Angola	15.139.357	5%	69
6	Marrocos	12.115.054	4%	7,6
7	Guiné-Bissau	9.096.403	3%	71,4
8	Afeganistão	4.490.153	1%	2
9	Brasil	4.332.325	1%	18,2
10	China	4.224.709	1%	8
Total Ranking 273.464.990			90%	482
Total PALOP + Timor-Leste 248.302.749			82%	446,2
APD Bilateral Total (média) 303.688.554			100%	765

Fonte: Camões, ICL (2015, p.35)



ANEXO 26: AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Quadro 49: Avaliação das Ações da Cooperação Portuguesa

Avaliação	
O que é avaliar?	Avaliar é basear-se em todo o processo da monitorização mas avançar na reflexão sobre o que aconteceu, analisar os efeitos e apreciar o valor global do que foi feito.
Porque se avalia?	A avaliação é feita para que as pessoas envolvidas numa atividade possam refletir sobre o que foi e o que não foi alcançado, permitindo descobrir as potencialidades e fraquezas de um programa, os seus sucessos e fracassos, chegando a uma apreciação sobre se a atividade correspondeu ao custo e esforço envolvidos e aprendendo com a experiência para o trabalho futuro.
Tipos de avaliação	A avaliação pode assumir diversas formas, nomeadamente avaliação formativa (utilizada no sentido de perceber o mais cedo possível o que está a ser atingido, de identificar formas de melhorar o desempenho da intervenção, de orientar ou corrigir as intervenções em curso) e a avaliação sumativa (de caráter <i>ex-post</i> , que identifica os resultados e o valor global da intervenção, focalizando-se nos resultados de curto, médio e longo prazo, utilizada para determinar o que foi alcançado e como).
Quem avalia?	A avaliação pode ser externa , realizada por avaliadores que não tiveram envolvimento nas intervenções, pode ser conjunta , quando os detentores de interesse - executores e beneficiários - participam no processo de avaliação ou pode assumir a forma de autoavaliação , realizada pelos executores e/ou beneficiários que, desta forma, avaliam as suas próprias atividades, centrando-se nas lições aprendidas.
Quando se avalia?	A avaliação pode ter lugar em diferentes momentos, atendendo aos objetivos que se pretende atingir: <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação prévia/ex-ante envolve uma apreciação da viabilidade económica e social da intervenção, realizada, normalmente, pelos promotores/executores, antes da tomada de decisão de avançar com a implementação da mesma. • Avaliação no percurso - Envolve uma apreciação externa, durante a execução da intervenção, para que seja possível analisar em tempo útil se o projeto está a produzir os resultados desejados, de forma a fazer recomendações de correção e a retificar eventuais problemas. • Avaliação final/ex-post - Avaliação de uma intervenção de desenvolvimento feita no final de um projeto, após a sua conclusão, analisa de forma holística o que aconteceu, identificando e analisando os efeitos, para produzir um relatório sobre se determinado projeto foi ou não bem sucedido.
O que se avalia (objeto da avaliação)?	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de projetos/programas - É a abordagem tradicional, que se centra num único projeto, em todos os aspetos com ele relacionado, ou abrange a avaliação de diversos projetos interligados e inter-relacionados, que contribuem para o mesmo objetivo global. • Avaliação setorial - Versa sobre os resultados globais provenientes da implementação de vários programas, que concorrem de forma integrada no contexto de um setor/área de intervenção macro. • Avaliação programa-país - Um programa-país identifica os objetivos globais, as linhas estratégicas de atuação e as respetivas prioridades, tendo em consideração a estratégia do país parceiro. A avaliação deste tipo de programa combina diferentes métodos de análise e de recolha de informação no sentido de perceber a mais-valia da implementação de um programa desta natureza, versus a implementação de projetos “avulso”, sem qualquer objetivo global comum.
Onde se avalia?	Uma vez que a avaliação faz apreciações de valor, não pode ser desenvolvida à distância por peritos que não conhecem o contexto, os valores e as prioridades locais. Por isso, uma avaliação implica processos de inclusão das pessoas envolvidas pelas atividades em causa.
Que resultados se espera obter?	A avaliação deve traduzir-se numa contribuição decisiva para melhor planear o trabalho futuro de promoção do desenvolvimento e, também, para prestar contas quanto às oportunidades e recursos usados no passado.

Fonte: Adaptado de Camões, ICL (2014b, pp.10, 16,17) e Camões, ICL (2016b, p.13)



ANEXO 27: OBJETIVOS DA AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

A ONU apresenta em forma de Figura os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, definidos para o período de 2015 a 2030:



Figura 29: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Fonte: United Nations/Organização das Nações Unidas (2016)



ANEXO 28: COOPERAÇÃO PORTUGAL – TIMOR LESTE EM NÚMEROS

A APD portuguesa com destino a Timor Leste tem vindo a registar, desde 2013, uma estabilização dos valores em cerca de 13M€ anuais, sendo também esta a média no período 2013-2017. Tanto em termos brutos como líquidos denota-se uma forte concentração no setor “Educação” (81,8%), seguido pelo “Governo e Sociedade Civil” (8,6%), com uma percentagem bastante mais reduzida.

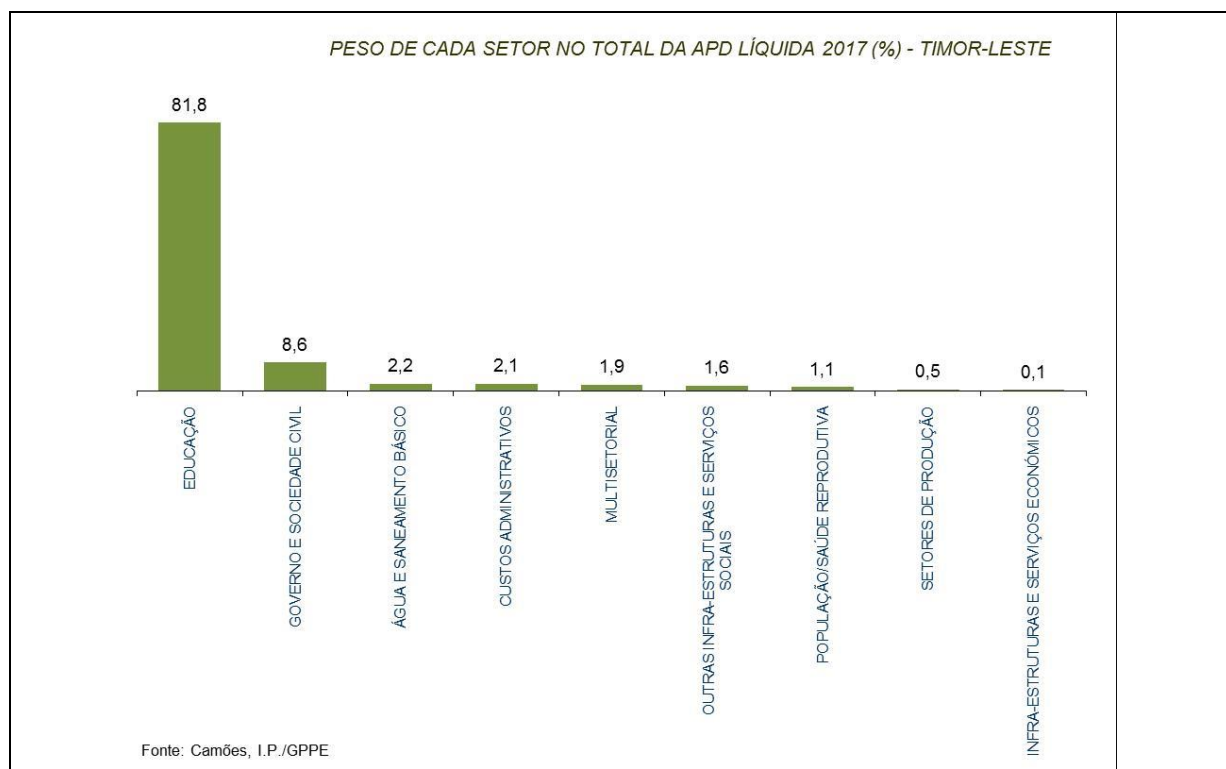


Gráfico 7: Ajuda Pública ao Desenvolvimento de Timor-Leste (2013-2017)

Fonte: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/todos-os-paises/timor>



ANEXO 29: PRINCIPAIS PROJETOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE¹⁸⁵

Designação do Projeto	Modalidade	Período Temporal
Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP)	<p>Este projeto teve início em Setembro de 2000 e centrou-se na implementação e consolidação da língua portuguesa como língua oficial em Timor, pretendendo apoiar o ensino do português como língua curricular nas escolas pré-secundárias e secundárias, a formação de português para professores timorenses, para funcionários da administração pública, forças de segurança, jovens e grupos diversificados e o fornecimento de materiais escolares.</p> <p>O projeto incluiu três fases:</p> <p>(i) 2000-2003: período em que a língua portuguesa foi diretamente ensinada por professores portugueses a alunos dos diferentes níveis escolares.</p> <p>(ii) 2003-2008: período em que o ensino passou a ser dirigido aos professores timorenses de diferentes níveis escolares e áreas científicas dos treze distritos do país (nomeadamente através da Universidade de Timor-Leste). Em 2005 foi concebido e implementado na UNTL um curso de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário, cujo funcionamento era essencialmente assegurado, no campo da língua portuguesa, por docentes do PRLP.</p> <p>(iii) a partir de 2008 houve um reforço do ensino a professores, funcionários públicos, meios de comunicação e população em geral. Nesta fase, a par da formação contínua e inicial de professores, o projeto começou a envolver públicos cada vez mais diversos.</p> <p>Este projeto foi objeto de alterações e adaptações ao longo do tempo, tendo recebido, em Setembro de 2009, a denominação de <i>Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa</i>.</p>	2000 a 2009
Projeto de Consolidação da Língua	Entre 2009 e 2011, sob a denominação de <i>Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa</i> , e com a colaboração da ESE (Escola Superior de Educação) do Porto, encarregue da coordenação científica e pedagógica, o projeto centrou-se no apoio à reconstrução do sistema educativo timorense e do domínio	2009 a 2011

¹⁸⁵ Informação disponível em <http://www.esse.ipp.pt/projetos/hist.html?proj=18>; <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/projetos-historico/14918-programa-de-extensao-rural-2>; <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/8627-pficip-candidatos-selecionados?highlight=WjWZmljcCJd>; <https://observador.pt/2017/01/31/projeto-escolas-de-referencia-em-timor-leste-vai-ser-avaliado/>

Portuguesa (PCLP)	<p>da língua portuguesa, com a presença de docentes portugueses que lecionavam em diferentes setores da sociedade timorense, através de:</p> <p>i) Reforço da capacitação dos docentes timorenses dos vários graus de ensino em língua portuguesa ao nível científico, pedagógico e didático.</p> <p>ii) Reforço da capacitação de futuros professores timorenses do Curso de Professores do Ensino Básico na Faculdade de Ciências da Educação da UNTL. O curso da UNTL foi reestruturado, transformando-se numa licenciatura e a língua veicular de ensino passou a ser o português, em todas as áreas científicas.</p> <p>iii) Capacitação em língua portuguesa de funcionários públicos, de funcionários de organismos internacionais, dos <i>media</i>, da população estudantil e da população em geral, contribuindo para a difusão da língua portuguesa.</p>	
Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP)	<p>O PFICP, projeto que contou com o co-financiamento do Ministério da Educação de Timor-Leste e do Camões, ICL, com um coordenador geral timorense e com a coordenação científico-pedagógica adjunta da Universidade do Minho (Ensino Básico) e de Aveiro (Ensino Secundário), tinha como objetivo apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e a consolidação da língua portuguesa, através do apoio em quatro grandes áreas:</p> <p>a) Reforço da capacitação dos docentes timorenses dos vários graus de ensino e de diversas disciplinas, em língua portuguesa, nas vertentes científica, pedagógica e didática;</p> <p>b) Formação de futuros professores timorenses do 1.º e 2.º ciclo na Faculdade de Ciências da Educação da UNTL, no Instituto Católico de Formação de Professores de Baucau e dos Pólos de Baucau, Díli e Maliana do INFORDEPE;</p> <p>c) Formação dos formadores timorenses que compõem a Bolsa Nacional de Formadores do INFORDEPE;</p> <p>d) Formação dos docentes timorenses no âmbito do desenvolvimento curricular.</p>	2012 a 2014
Escolas de Referência	<p>O projeto das escolas de referência timorenses, coordenado e cofinanciado conjuntamente por Portugal e por Timor-Leste, está presente nas capitais dos 13 municípios timorenses, sendo um importante elemento do programa de apoio ao ensino do português em Timor-Leste.</p>	Até ao momento

Fonte: Elaboração própria com base em informações disponibilizadas pelo IPAD.

ANEXO 30: ESTRUTURA EDUCATIVA DE TIMOR-LESTE

Para assegurar uma política nacional de educação para todos os cidadãos, o ME-TL lançou o *Sistema de Educação de Timor-Leste*, representado na figura 30:

			Universidades			
26	Ensino Superior	3	Doutoramento			
25		2				
24		1				
23		2	Mestrado			
22		1				
21		4	Licenciatura	Pós-Graduação		
20		3	Bacharelato		Politécnicos	
19		2			Segundo ano	
18		1			Primeiro ano	
Exames Nacionais						
17	Ensino Secundário	12	Secundário Geral		Secundário Técnico	
16		11				
15		10				
Exames Nacionais						
14	Ensino Básico (obrigatório)	9	3.º Ciclo			
13		8				
12		7				
11		6	2.º Ciclo			
10		5				
9		4	1.º Ciclo			
8		3				
7		2				
6		1				
Idade		Ano				

Figura 30: Estrutura Educativa de Timor-Leste
 Fonte: Ministério da Educação de Timor-Leste (2011a, p.60)



ANEXO 31: EMAIL DIRIGIDO À REITORA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Santiago de Compostela, Junho de 2019

Exma. Senhora Reitora da Universidade de Évora
Professora Doutora Ana Costa Freitas

Assunto: Apresentação de Investigação no âmbito de Programa de Doutoramento

Eu, Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva, ex-aluna da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver uma investigação sobre o papel da cooperação bilateral estabelecida entre Portugal e Timor-Leste ao nível educativo, especificamente os programas que permitem aos cidadãos timorenses estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas, investigação desenvolvida no marco do Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (<http://doctoequidad.uvigo.es>), sob a orientação do Professor Doutor Felipe Trillo Alonso.

O estudo tem como objetivo analisar em que medida receber formação nas Instituições de Ensino Superior portuguesas contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste, especificamente de docentes do Ensino Superior, e para a construção da identidade nacional deste país.

A minha investigação é motivada pela experiência desenvolvida em Timor-Leste, entre 2011 e 2016, como professora no INFORDEPE, no projeto de cooperação PFICP (Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores) e na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e).

Para atingir os objetivos propostos importa inquirir um grupo de informantes-chave, que no caso desta investigação são os estudantes timorenses que se encontram atualmente a estudar na Universidade de Évora (cidade de onde sou originária e Instituição onde completei a minha formação ao nível de licenciatura e de mestrado), assim como um conjunto de professores portugueses da Instituição que lecionem diretamente a estudantes timorenses. A Universidade de Évora é o contexto institucional fenomenologicamente representativo a nível de amostra no qual se desenvolve o estudo de caso. Não obstante, por respeito institucional e cortesia académica considerámos oportuno informar a Instituição da nossa iniciativa.

O trabalho de investigação será realizado em conformidade com os princípios de ética de investigação educativa vigentes em Portugal, onde se realiza a investigação, e em Espanha, país onde se realiza o curso de Doutoramento. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação.

Encontro-me inteiramente disponível para fornecer mais informações sobre a minha investigação, caso considere necessário (ana.i.silver@gmail.com; Telefone: 91 119 08 19). Da mesma forma, também o meu Diretor de Tese se coloca à disposição para todo o tipo de informação que considere necessário (Dr. Felipe Trillo Alonso: felipe.trillo@usc.es; Telefone: 00 34 881813826; orcid.org/0000-0002-0107-7275).

Agradeço a atenção dispensada.
Com os melhores cumprimentos
Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva



ANEXO 32: EXEMPLO DE CARTA DE PEDIDO DE INFORMAÇÃO ÀS ENTIDADES COMPETENTES

Santiago de Compostela, março de 2018

Exma. Senhora Embaixadora, Dr.^a Natália Carrascalão
Embaixada da República Democrática de Timor-Leste em Lisboa
Largo Jerónimos 3, 1º
1400-209 Lisboa
embaixada.rdtl@mail.telepac.pt
rdtl@mail.telepac.pt

Assunto: Apresentação de Investigação no âmbito de Programa de Doutoramento e pedido de informação sobre estudantes timorenses a frequentar Instituições de Ensino Superior Portuguesas

Eu, Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva, cidadã portuguesa, estudante do *Programa Interuniversitário de Doutoramento em Igualdade e Inovação em Educação* na Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha, sob a orientação do Professor Doutor Felipe Trillo Alonso, encontro-me a desenvolver uma investigação sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores de Timor-Leste em Portugal.

O objetivo da minha investigação é analisar as condições, processos e resultados dos programas de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste ao nível educativo, especificamente os que permitem aos professores timorenses completar a sua formação (de mestrado e de doutoramento) em Portugal. Esta investigação enquadra-se na linha da *Inovação para a igualdade educativa*, especificamente no que concerne as *Políticas educativas inovadoras e de justiça social* do referido Programa de Doutoramento (<http://doctoequidad.uvigo.es>).

A minha investigação é motivada pela experiência desenvolvida em Timor-Leste, entre 2012 e 2015, como professora do projeto de cooperação PFICP (Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores) e na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e), assim como pelo interesse que o tema da formação contínua de professores me suscita.

Para atingir os objetivos propostos e por forma a completar o marco teórico concetual encontro-me a rever a literatura relevante para o tema, nomeadamente a que se relaciona com a Cooperação Bilateral entre Portugal e Timor-Leste, analisando os moldes em que esta se tem vindo a desenvolver, os Protocolos de Cooperação estabelecidos entre os dois países, ao nível educativo, assim como alguns documentos de Avaliação da Cooperação para o Desenvolvimento disponibilizados na página oficial do Instituto Camões.

Para além do estabelecimento do marco concetual importa estabelecer contacto e inquirir um grupo de informantes chave, que no caso desta investigação são os estudantes timorenses que se encontram atualmente a frequentar as Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

Desta forma, serve esta carta para solicitar a sua colaboração para identificar estes estudantes, para que posteriormente seja possível estabelecer contacto com eles.

Assim, se possível, gostaria de ter acesso aos seguintes dados:

a) O número total de estudantes de nacionalidade timorense que se encontra atualmente a estudar nas Instituições de Ensino Superior portuguesas (Universidades e Institutos Politécnicos);

b) A distribuição destes alunos pelas Instituições e pelos graus de ensino (licenciatura, mestrado ou doutoramento).

A sua colaboração poderá adotar a forma de uma carta em que me conceda as informações supra-citadas e na qual me autorize a estabelecer contacto com estes estudantes e a inquiri-los (pedido que os estudantes poderão, naturalmente, declinar).

O trabalho de investigação será realizado em conformidade com os princípios de ética de investigação educativa vigentes em Portugal, onde se realiza a investigação, e em Espanha, país onde se realiza o curso de Doutoramento. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação, sendo garantida a sua confidencialidade. Os participantes serão informados do tema e dos objetivos da investigação e ser-lhes-á garantido o anonimato.

Encontro-me inteiramente disponível para fornecer mais informações sobre a minha investigação, caso considere necessário, podendo estas informações adicionais ser prestadas via *e-mail* ou através de uma deslocação às vossas instalações.

Da mesma forma, também o meu Diretor de Tese se coloca à disposição para todo o tipo de informação que considere necessário (Dr. Felipe Trillo Alonso: felipe.trillo@usc.es; Telefone: 00 34 881813826).

Certa de que a minha apresentação e o meu pedido de informação serão alvo da Vossa melhor atenção, agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos

Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva
ana.i.silver@gmail.com
Contacto: 91 119 08 19

ANEXO 33: PEDIDO DE REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Exmo(a) Senhor(a) Professor(a) Doutor(a)

Assunto: Pedido de realização de entrevista no marco do Programa de Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação

Eu, Ana Isabel Silva, ex-aluna da Universidade de Évora (Instituição onde completei a minha formação ao nível de licenciatura e de mestrado, pré-Bolonha), encontro-me a desenvolver uma investigação no marco do Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (<http://doctoequidad.uvigo.es>), sob a orientação do Professor Doutor Felipe Trillo Alonso. A investigação aborda o papel da cooperação bilateral estabelecida entre Portugal e Timor-Leste ao nível educativo, especificamente os programas que permitem aos cidadãos timorenses estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

Depois de ter entrevistado um conjunto de estudantes timorenses que frequentam esta Instituição de Ensino Superior gostaria de entrevistar um conjunto de professores da Instituição que lecionem ou orientem diretamente estudantes timorenses, razão pela qual lhe dirijo este email.

Desta forma, serve este email para solicitar a marcação de uma breve entrevista, em data e local a combinar de acordo com a sua disponibilidade, para que possamos conversar sobre a experiência de lecionar a estudantes timorenses.

Gostaria de realçar a importância desta entrevista para que os objetivos da minha investigação sejam alcançados, reforçando o facto de que os dados recolhidos serão analisados e utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação.

Encontro-me inteiramente disponível para fornecer mais informações sobre a minha investigação, podendo um contacto presencial ser marcado através deste email (ana.i.silver@gmail.com) ou do número de telefone 91 119 08 19.

Da mesma forma, também o meu Diretor de Tese se coloca à disposição para todo o tipo de informação que considere necessário (Dr. Felipe Trillo Alonso: felipe.trillo@usc.es; Telefone: 00 34 881813826; orcid.org/0000-0002-0107-7275).

Aguardando desde já uma resposta ao meu pedido de entrevista, agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos
Ana Isabel Carrilho Ferreira Silva



ANEXO 34: GUIÃO DA ENTREVISTA DIRIGIDO AOS ESTUDANTES TIMORENSES

Data	
Hora	
Duração	
Local	
Observações	

Grupo A. Dados Pessoais

- A1.** Registrar o género do entrevistado.
- A2.** Registrar a idade do entrevistado.
- A3.** Em que município de Timor-Leste nasceu?
- A4.** Possui dupla-nacionalidade? (timorense e portuguesa ou outra).
- A5.** Qual é a sua língua materna?
- A6.** Quantas línguas domina?
- A7.** Quais são essas línguas?
- A8.** Qual é a profissão dos seus pais?
- A9.** Que nível de estudos têm os seus pais?

Grupo B. Habilitações académicas

- B1.** Neste momento qual é o grau académico mais elevado que possui? (Ensino Secundário, Bacharelato, Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento).
- B2.** Em que Instituição de Ensino concluiu a sua formação? Em que país?
- B3.** Qual é o nome do curso que concluiu nessa Instituição de Ensino?
- B4.** Em que ano terminou esse curso?
- B5.** Em que língua(s) era ensinado o curso? (língua portuguesa, tétum, indonésio, inglês, outra língua).

Grupo C. Experiência profissional prévia em Timor-Leste

- C1.** Antes de vir estudar para Portugal qual era a sua profissão em Timor-Leste?
- C2.** Qual era o seu local de trabalho em Timor-Leste?
- C3.** Desde que ano desempenhou essa função?
- C4.** Qual a disciplina/disciplinas que ensinou?
- C5.** Como descreve a sua experiência profissional nessa Instituição?

Grupo D. Processo de Seleção de candidatos

- D1.** Em que data apresentou a sua candidatura para estudar em Portugal?
- D2.** Em que local apresentou a sua candidatura?
- D3.** Como se processou a seleção de candidatos? (através de candidatura, entrevista, prova oral de língua portuguesa, prova escrita de língua portuguesa, prova de cultura portuguesa, outros métodos de seleção).
- D4.** Que critérios foram avaliados? (avaliação do currículo, profissão em Timor-Leste, experiência profissional prévia, domínio da língua portuguesa, domínio de línguas estrangeiras, já ter estudado em Portugal, outros critérios).

D5. No seu caso específico, que critérios considera que contribuíram para ser selecionado para estudar em Portugal?

Grupo E. Integração em Projetos de Cooperação: Expectativas e motivações

E1. É a primeira vez que estuda em Portugal?

E2. (Se respondeu **NÃO**) Em que ano estudou em Portugal, no passado?

E3. (Se respondeu **NÃO**) Em que Instituição de Ensino Superior estudou em Portugal, no passado?

E4. (Se respondeu **NÃO**) Qual o curso/ou cursos que frequentou em Portugal, no passado?

E5. Concluiu o(s) curso(s) anterior(es)?

E6. (Se respondeu **NÃO** à questão E5) Explique por que razão não concluiu o curso anterior.

E7. Quando decidiu estudar fora de Timor-Leste Portugal foi a sua primeira opção?

E8. Qual foi a principal razão que o levou a decidir estudar em Portugal?

E9. Conhecia alguém que tenha estudado em Portugal?

E10. (Em caso afirmativo) A experiência dessa pessoa influenciou a sua decisão de vir para Portugal? Justifique.

E11. Há quanto tempo se encontra a estudar em Portugal?

E12. Quais eram as suas expectativas antes de chegar a Portugal?

E13. Em termos académicos, quais são as suas expectativas? (adquirir novos conhecimentos; obter um novo diploma; obter um melhor emprego em Timor-Leste; melhorar o domínio da língua portuguesa).

E14. Até ao momento, considera que as suas expectativas foram concretizadas?

Grupo F. Preparação específica para estudar em Portugal

F1. Realizou alguma preparação específica antes de vir estudar para Portugal? (ao nível da língua portuguesa, da cultura portuguesa, do ensino universitário português).

F2. (Se respondeu **SIM**) Em que local teve lugar essa formação? (Embaixada de Portugal, numa escola, numa das Universidades do país, noutro local).

F3. (Se respondeu **SIM**) Considera que essa formação o ajudou a preparar-se para estudar em Portugal? (a conhecer Portugal, a cultura do país, a desenvolver o seu domínio da língua portuguesa, a integrar-se na IES). Justifique (dando exemplos).

Grupo G. Formação Superior em Portugal

G1. Qual é o nome do curso que frequenta?

G2. Em que ano iniciou este curso?

G3. Em que data prevê terminar o curso?

G4. Era este o curso que desejava frequentar? Era a sua primeira opção?

G5. Considera que o curso corresponde às suas necessidades? (ao que sente que precisa de aprender para poder fazer a transição para o mundo laboral).

G6. Considera que os objetivos do seu curso são adequados às suas necessidades de formação?

G7. Considera que os conteúdos que o seu curso aborda são adequados às suas necessidades de formação e às suas expectativas de aprendizagem?

G8. Considera que as metodologias utilizadas pelos seus professores são adequadas e contribuem para uma aprendizagem efetiva?

G9. Como é avaliado? Como estudante estrangeiro ou da mesma forma que os outros estudantes?

G10. Sente que está a conseguir atingir os seus objetivos académicos? (concluir as disciplinas com sucesso, adquirir conhecimentos significativos e passíveis de ser aplicados em Timor-Leste).

Grupo H. Condições Institucionais

H1. Como classifica as condições institucionais desta IES? (espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, residências, espaços desportivos).

H2. Desses espaços quais são os que utiliza com maior frequência?

H3. Reside numa residência estudantil da Universidade?

H4. (Se **SIM**) como classifica as condições oferecidas pela Residência?

H5. Como classifica o clima institucional que se vive nesta IES? (ambiente, comunicação docente-discente, cooperação entre pares).

H6. Pensa que as condições institucionais apresentadas por esta IES são as mesmas que podemos encontrar numa IES de Timor-Leste? (espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, residências, espaços desportivos. Dê exemplos.)

Grupo I. Bolsa de Estudo/outros apoios para estudar em Portugal

I1. Recebe bolsa de estudo para estudar em Portugal?

I2. (Se respondeu **SIM**) Qual é o país responsável pelo pagamento da sua bolsa de estudo? (Portugal, Timor-Leste, os dois países juntos, outro país, qual?).

I3. (Se respondeu **SIM**) Qual o nome da Entidade que paga a sua bolsa de estudo?

I4. (Se respondeu **SIM**) A renovação da sua bolsa de estudo depende de resultados académicos positivos?

I5. (Se respondeu **SIM**) Que aspetos estão englobados pela bolsa de estudo? (uma viagem anual de avião de ida e volta (Portugal-Timor-Leste), uma viagem de avião de ida e volta (Portugal-Timor-Leste) apenas no início e no fim do curso, alojamento em Portugal, despesas diárias, material escolar e fotocópias, pagamento das propinas, outros aspetos, quais?).

I6. (Se respondeu **SIM**) Considera que o valor da bolsa de estudo é suficiente para a sua estadia em Portugal?

I7. Recebe algum outro apoio? (da parte da família, trabalha para além de estudar).

I8. De quanto tempo dispõe para concluir a sua formação em Portugal?

I9. Considera que o tempo disponível para concluir a sua formação será suficiente? Justifique (se tem alguma disciplina em atraso, se o percurso está a decorrer sem grandes dificuldades).

Grupo J. Língua Portuguesa

J1. Com que idade começou a aprender a língua portuguesa?

J2. Onde começou a aprender esta língua? (em casa, na escola).

J3. Em Timor-Leste com que frequência utiliza a língua portuguesa com a sua família?

J4. Que língua utiliza habitualmente para ensinar os seus alunos (tétum, língua portuguesa, outra(s) língua(s) materna(s), indonésio, outra língua)?

J5. Na sua escola utiliza a língua portuguesa para comunicar com os outros professores?

J6. Considera que domina a língua portuguesa? (com facilidade, mais ou menos, com alguma dificuldade, com bastante dificuldade).

J7. Em Portugal, como classifica a sua compreensão da língua portuguesa nas aulas? (muito fácil, fácil, razoável, difícil, muito difícil).

J8. Como classifica a sua utilização da língua portuguesa nas aulas? (muito fácil, fácil, razoável, difícil, muito difícil).

J9. Como classifica a sua compreensão da língua portuguesa fora da escola? (em situações do dia a dia, em trocas comerciais, por exemplo).

J10. Como classifica a sua utilização da língua portuguesa fora da escola? (nas mesmas situações).

J11. Sente que domina melhor a língua portuguesa do que quando chegou a Portugal?

Grupo K. Relações de cooperação entre Portugal e Timor-Leste

K1. Como classifica as relações de cooperação estabelecidas atualmente entre Portugal e Timor-Leste? (relação de neocolonialismo, relação de igualdade, de partilha de responsabilidades).

K2. Na sua opinião, qual a importância dos acordos que Timor-Leste mantém com IES Portuguesas?

K3. Considera importante que Timor-Leste faça parte da CPLP? (Se **SIM**, em que medida? Que vantagens apresenta esta integração?)

K4. Considera que os timorenses se sentem integrados na Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa?

K5. Considera que essa integração pode contribuir para a formação da identidade nacional de Timor? (integração que se pode revelar positiva ou que se pode revelar mais uma medida neocolonialista).

K6. Considera que seria possível que os cidadãos timorenses estudassem em Portugal se não existissem estes acordos?

Grupo L. Integração Social

L1. Como foi acolhido no momento de chegada a Portugal? (quem o recebeu na IES, quem lhe prestou apoio num primeiro momento?)

L2. Que tipo de apoio(s) gostaria de ter recebido aquando da sua chegada a Portugal que pudesse ter facilitado a sua integração num primeiro momento?

L3. Como tem sido a sua adaptação a Portugal? (ao país, à língua, ao povo, à cultura, ao clima, à alimentação).

L4. Sente ou sentiu alguma dificuldade na sua estadia em Portugal? Dê exemplos. (distância em relação à família, compreensão da língua portuguesa, relacionamento com os portugueses, dificuldades financeiras, diferenças climáticas).

L5. (Se **sentiu alguma dificuldade**) Quem o tem apoiado?

L6. Existe uma associação de estudantes timorenses nesta IES?

L7. (Se **SIM**) Por quem é gerida?

L8. (Se **SIM**) Que tipo de apoios presta a Associação para facilitar a sua integração social?

L9. Está envolvido em alguma atividade extracurricular? (atividades desportivas, associação de estudantes, Igreja, grupo musical).

L10. (Se **SIM**) Considera que essas atividades têm contribuído para que se sinta mais integrado na sociedade portuguesa?

L11. Com quem costuma passar o seu tempo livre? (com outros timorenses, com portugueses, com outros estudantes estrangeiros).

Grupo M. Integração Académica

M1. Como tem sido a sua integração nesta IES? (relacionamento com os professores, relacionamento com os outros colegas de curso, adaptação às aulas e aos métodos de ensino, compreensão e expressão em língua portuguesa, outros aspetos).

M2. Que facilidades ou dificuldades encontrou na sua adaptação a esta IES?

- M3.** Como descreve os seus professores? (acessíveis, disponíveis para ajudar, reservados, distantes, autoritários).
- M4.** Sente-se apoiado pelos professores do seu curso? (Muito, mais ou menos, pouco).
- M5.** Como classifica a sua relação com os estudantes portugueses do seu curso?
- M6.** Existem estudantes de outras nacionalidades no seu curso (para além de portugueses e timorenses)?
- M7.** (Se **SIM**) como classifica a sua relação com os outros estudantes estrangeiros do seu curso?
- M8.** Com que colegas se sente mais à vontade para estudar/trabalhar em grupo? (com colegas timorenses, com colegas portugueses, com colegas de outras nacionalidades. Quais?)
- M9.** Como classifica o apoio recebido por parte da Instituição de Ensino que frequenta? (não existe preocupação em apoiar os estudantes timorenses; existe apoio aos estudantes timorenses, mas de forma pouco eficaz; existe apoio aos estudantes timorenses, de forma eficaz; existe um apoio forte e eficaz aos estudantes timorenses).
- M10.** Quem considera que o tem apoiado mais? (os professores, outros estudantes timorenses, outros estudantes portugueses, estudantes de outras nacionalidades, os funcionários da IES, pessoas alheias à IES).
- M11.** Descreva algumas situações que considere positivas, em que recebeu apoio por parte da IES, professores ou outros estudantes.
- M12.** Descreva algumas situações em que sentiu falta de apoio.
- M13.** Existe uma figura de tutor, uma pessoa que está responsável pelo apoio à sua integração?
- M14.** (Se **SIM**) Quem desempenha essa função? (um professor, um estudante já integrado na IES).
- M15.** (Se existe tutor) Como classifica o apoio recebido pelo tutor? (Muito bom, bom, suficiente).

Grupo N. Sustentabilidade dos projetos de mobilidade de estudantes

- N1.** Considera viável e sustentável a medida de trazer estudantes timorenses para Portugal? (em termos práticos, em termos financeiros).
- N2.** Considera que existe um real impacto na formação de quadros superiores timorenses com a experiência formativa em Portugal?
- N3.** Comparativamente com os projetos que levam os professores portugueses para Timor-Leste, considera que receber estudantes timorenses em Portugal é uma medida que se irá prolongar no tempo?
- N4.** Considera que o que está a aprender com esta experiência formativa pode vir a ser aplicado em Timor? Como? Em que medida?

Grupo O. A docência em Timor-Leste como saída profissional

- O1.** Uma vez terminada a sua formação em Portugal considera continuar a dar aulas em Timor-Leste?
- O2.** Dar aulas em Timor-Leste faz parte dos seus desejos (é uma saída profissional desejada) ou é uma saída profissional necessária, que representa uma boa oportunidade de emprego?
- O3.** Em que nível de ensino antecipa ensinar?
- O4.** Que disciplina(s) antecipa ensinar? (Relação direta ou indireta com a formação recebida em Portugal?)
- O5.** Considera que o curso que frequenta lhe permitirá ensinar em Timor-Leste? (que será reconhecido pelo Governo como uma mais-valia).

O6. Considera que o curso que frequenta lhe vai permitir ensinar em Timor-Leste, que o ensina a ensinar em Timor-Leste? (que este curso representa uma mais-valia na sua formação inicial ou contínua como docente?)

O7. Como classifica a profissão docente em Timor-Leste? (profissão de mérito, respeitada, reconhecida pela sociedade, que recebe um salário justo, ou o inverso).

O8. Na sua opinião, quais são as maiores vantagens de lecionar em Timor-Leste?

O9. Quais são as maiores dificuldades que um professor enfrenta neste país?

O10. Tendo em conta o contexto de Timor-Leste, o que é para si um bom professor? Que competências e que valores deve possuir? (exemplos: utilizar estratégias e métodos de ensino diversificados, ajustados ao contexto, ser responsável, estar motivado para ensinar, conhecer os seus alunos e adaptar o ensino às suas necessidades, estabelecer uma boa relação com a comunidade escolar e estabelecer uma boa relação com os pais dos alunos).

O11. Considera que o curso que frequenta o ajudará a ser um bom professor em Timor-Leste?

Grupo P. Apreciação Global da Experiência em Portugal

P1. Como avalia, em termos gerais, a sua experiência formativa em Portugal, até ao momento? (muito positiva, positiva, razoável, negativa, muito negativa).

P2. Que aspetos positivos aponta aos projetos de cooperação que permitem aos estudantes timorenses estudar em Portugal?

P3. Que limitações aponta a estes projetos de cooperação?

P4. Que sugestões gostava de apresentar para que estes projetos possam funcionar de forma mais eficaz?

P5. Que estratégias podem ser adotadas pelas IES para uma boa integração dos estudantes timorenses no futuro?

P6. Tendo em conta a sua experiência em Portugal irá aconselhar outros cidadãos timorenses a estudar em Portugal?

P7. Que recomendações faria a um amigo que quisesse estudar em Portugal? Que conselhos lhe daria?

Grupo Q. Planos futuros

Q1. Quais são os seus planos quando terminar a sua formação em Portugal?

Q2. Pretende regressar ao mesmo posto de trabalho, pretende procurar trabalho noutra local, por conta de outrem ou por conta própria? Justifique.

Q3. Considera que a formação em Portugal o poderá ajudar a encontrar uma melhor posição profissional em Timor-Leste?

Q4. Em termos gerais, em que medida considera que a sua experiência formativa poderá contribuir para o desenvolvimento de Timor-Leste? Dê exemplos.

ANEXO 35: GUIÃO DA ENTREVISTA DIRIGIDO AOS DOCENTES PORTUGUESES

Data	
Hora	
Duração	
Local	
Observações	

Grupo A. Perfil Profissional

- A1.** Registrar o Departamento em que o docente leciona.
- A2.** Registrar o grau académico do docente.
- A3.** Registrar a posição na IES (professor convidado, professor auxiliar, professor catedrático).
- A4.** Registrar o tempo de serviço na IES.

Grupo B. Conhecimento sobre a realidade de Timor-Leste

- B1.** Conhece a realidade de Timor-Leste? (pessoalmente, indiretamente).
- B2.** (Se conhece indiretamente) Como acedeu a essa informação?
- B3.** (Se conhece pessoalmente) O que conhece deste país? (em que ano lá esteve, em que circunstâncias, com que função, como descreve essa experiência).

Grupo C. Relação com estudantes timorenses da IES

- C1.** Qual é o seu papel relativamente aos estudantes timorenses? (docente, orientador de tese, docente em anos anteriores).
- C2.** Os estudantes timorenses são integrados nas turmas tendo em consideração o facto de serem estudantes estrangeiros ou são integrados no regime geral?
- C3.** Quando recebe estudantes estrangeiros nas suas aulas é avisado da sua presença? (para que se possa preparar adequadamente).
- C4.** Que características têm os estudantes timorenses? (na sala-de-aula, nos trabalhos de grupo, nos contactos com os outros estudantes).
- C5.** Como descreve a experiência académica destes estudantes? (rendimento, aprendizagem).
- C6.** Considera que estes estudantes apresentam algumas dificuldades específicas? (que dificultem o seu rendimento académico).
- C7.** (Se **SIM**) Que estratégias utiliza para colmatar essas dificuldades? (apoio individual, integração em grupos de trabalho específicos).
- C8.** Já sentiu necessidade de adaptar o seu ensino a estes estudantes? (Se **SIM**, apresente alguns exemplos).
- C9.** Já sentiu necessidade de dar exemplos concretos sobre Timor-Leste a estes estudantes?

Grupo D. Processo de Seleção de Candidatos

- D1.** Tem conhecimento de como se processa a seleção de candidatos timorenses para estudar em Portugal? (através de candidatura, entrevista, prova oral de língua portuguesa, prova escrita de língua portuguesa, prova de cultura portuguesa, outros métodos de seleção).
- D2.** Tem conhecimento dos critérios avaliados durante o processo de seleção? (avaliação do currículo, profissão em Timor-Leste, experiência profissional prévia, domínio da língua portuguesa, domínio de línguas estrangeiras, já ter estudado em Portugal, outros critérios).

Grupo E. Preparação específica destes estudantes para estudar em Portugal

E1. Tem conhecimento se os estudantes timorenses recebem algum tipo de preparação específica antes de virem estudar para Portugal? (ao nível da língua portuguesa, da cultura portuguesa, do ensino universitário português).

E2. (Se respondeu **SIM**) Considera que essa formação ajuda a preparar estes estudantes para estudar em Portugal? (a conhecer Portugal, a cultura do país, a desenvolver o seu domínio da língua portuguesa, a integrar-se na IES). Justifique (dando exemplos).

E3. (Se respondeu **SIM**) Considera que a preparação prévia dos estudantes timorenses se revela suficiente para que estes consigam acompanhar o ritmo de trabalho que o curso exige e para que consigam alcançar o sucesso académico?

Grupo F. Atitude dos estudantes timorenses: expectativas, motivações e empenho

F1. Na sua opinião, quais são as motivações que trazem os estudantes timorenses até Portugal?

F2. Com que expectativas chegam estes estudantes a Portugal? (adquirir novos conhecimentos; obter um novo diploma; obter um melhor emprego em Timor-Leste; melhorar o domínio da língua portuguesa).

F3. Considera que essas expectativas são normalmente concretizadas?

F4. Como classifica a atitude destes estudantes perante a oportunidade de estudar fora do país de origem? (motivação, empenho, vontade de aprender, capacidade de integração).

F5. Considera que o contexto geográfico, social e linguístico de Portugal, com características diferentes das de Timor, se pode revelar um entrave ao sucesso académico destes estudantes?

F6. Considera que estes estudantes apresentam condições para terminar o curso dentro dos prazos estabelecidos? (Dê exemplos, de acordo com a sua experiência).

Grupo G. Formação Superior em Portugal

G1. Considera que os cursos que estes estudantes frequentam correspondem às suas expectativas de aprendizagem? (ou que se revelam demasiado teóricos?)

G2. Os cursos que estes estudantes frequentam são alvo de algum ajuste (relativamente aos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, procedimentos, termos técnicos em língua portuguesa)?

G3. Considera que os objetivos dos cursos são adequados às necessidades de formação destes estudantes?

G4. Considera que os conteúdos que os cursos abordam são adequados às necessidades de formação e às expectativas de aprendizagem destes estudantes?

G5. Considera que as metodologias utilizadas pelos docentes são adequadas a este público específico e contribuem para uma aprendizagem efetiva?

Grupo H. Avaliação dos estudantes timorenses

H1. Em termos práticos, como são avaliados estes estudantes? (Como estudantes estrangeiros ou de forma igual aos restantes colegas de curso?)

H2. Quem avalia o desempenho destes estudantes (apenas a IES, também Timor-Leste, os dois países)?

H3. Na avaliação destes estudantes é tido em conta o facto de eles não serem falantes nativos da língua portuguesa?

H4. O que acontece se os resultados académicos destes estudantes forem negativos? (há suspensão da bolsa de estudo, os estudantes regressam ao país de origem).

H5. Com base na sua experiência estes estudantes concluem a formação ou existem desistências?

H6. No seu caso concreto, conhece algum estudante timorense que tenha regressado a Timor sem concluir a formação? (Se **SIM**, por que razão?).

H7. Considera que o modelo de avaliação aplicado a estes estudantes se tem revelado eficaz?

H8. (Em caso **negativo**) Que alterações sugere?

Grupo I. Condições Institucionais

I1. Como classifica as condições institucionais desta IES? (espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, residências, espaços desportivos).

I2. Considera que essas condições se adequam às necessidades dos estudantes timorenses?

Grupo J. Bolsa de Estudo/Outros apoios para estudar em Portugal

J1. Tem conhecimento se estes estudantes recebem bolsa de estudo para estudar em Portugal?

J2. (Se respondeu **SIM**) Sabe qual é o país responsável pelo pagamento da bolsa de estudo? (Portugal, Timor-Leste, os dois países juntos, outro país, qual?).

J3. (Se respondeu **SIM**) Sabe qual o nome da Entidade que paga a bolsa de estudo?

J4. Os estudantes timorenses recebem normalmente algum outro apoio? (da parte da família, trabalham para além de estudar).

J5. De quanto tempo dispõem estes estudantes para concluir a sua formação em Portugal?

J6. Considera que o tempo disponível para concluir a formação será suficiente? Justifique.

Grupo K. Língua Portuguesa

K1. Com base na sua experiência docente, considera que os estudantes timorenses com quem tem contactado dominam a língua portuguesa? (ao nível da compreensão e expressão).

K2. Especificamente em sala de aula, como classifica a compreensão da língua portuguesa destes estudantes?

K3. Especificamente em sala de aula, como classifica a utilização da língua portuguesa destes estudantes? Sentem-se à vontade para participar ou evitam falar perante os colegas?

K4. Considera que o domínio da língua portuguesa influencia os resultados académicos destes estudantes?

K5. Considera que o domínio da língua portuguesa influencia a integração destes estudantes na IES? (nos contactos com os docentes ou com os outros estudantes).

Grupo L. Relações de Cooperação entre Portugal e Timor-Leste

L1. Como classifica as relações de cooperação estabelecidas atualmente entre Portugal e Timor-Leste? (relação de neocolonialismo, relação de igualdade, de partilha de responsabilidades).

L2. Considera importantes os acordos que Timor-Leste mantém com IES portuguesas?

L3. Considera que seria possível que os cidadãos timorenses estudassem em Portugal se não existissem estes acordos? (que viessem para Portugal sem qualquer apoio).

Grupo M. Integração Social

M1. Considera que estes estudantes se adaptam facilmente a Portugal, ao novo contexto social? (ao país, à língua, ao povo, à cultura, ao clima, à alimentação).

M2. Quais são as principais dificuldades sentidas pelos estudantes timorenses na sua estadia em Portugal? (distância em relação à família, compreensão da língua portuguesa, relacionamento com os portugueses, dificuldades financeiras, diferenças climáticas).

M3. Quem apoia estes estudantes?

M4. Com quem se relacionam normalmente estes estudantes? Com quem costumam conviver no seu tempo livre? (com outros timorenses, com portugueses, com outros estudantes estrangeiros).

Grupo N. Integração Académica

N1. Como classifica a integração destes estudantes nesta IES? (relacionamento com os docentes, relacionamento com os outros colegas de curso, adaptação às aulas e aos métodos de ensino, compreensão e expressão em língua portuguesa, outros aspetos).

N2. Quais são as maiores facilidades que estes estudantes encontram na adaptação a esta IES?

N3. Quais são as maiores dificuldades que estes estudantes encontram na adaptação a esta IES?

N4. Como classifica o apoio prestado pelos docentes especificamente a estes estudantes?

N5. Como classifica o apoio prestado por parte da Instituição de Ensino? (não existe preocupação em apoiar os estudantes timorenses; existe apoio aos estudantes timorenses, mas de forma pouco eficaz; existe apoio aos estudantes timorenses, de forma eficaz; existe um apoio forte e eficaz aos estudantes timorenses).

N6. Com que colegas é que os estudantes timorenses se sentem mais à vontade para estudar/trabalhar em grupo? (com os colegas portugueses, com colegas de outras nacionalidades. Quais?)

N7. Existe uma figura de tutor, uma pessoa que está responsável pelo apoio à sua integração?

N8. (Se **SIM**) Quem desempenha essa função? (um docente, um estudante já integrado na IES).

N9. (Se existe tutor) Como classifica o apoio prestado pelo tutor? (Muito bom, bom, suficiente).

Grupo O. Sustentabilidade dos Projetos de Mobilidade de Estudantes

O1. Considera viável e sustentável a medida de trazer estudantes timorenses para Portugal? (em termos práticos, em termos financeiros).

O2. Considera que existe um real impacto na formação de quadros superiores timorenses com a experiência formativa em Portugal?

O3. Comparativamente com os projetos que levam os professores portugueses para Timor-Leste, considera que receber estudantes timorenses em Portugal é uma medida que se irá prolongar no tempo?

O4. Em que medida considera que esta modalidade de ajuda corresponde às expectativas e às necessidades de Timor?

Grupo P. A docência em Timor-Leste como saída profissional

P1. Considera que estes estudantes, caso o desejem, estão preparados para enveredar pela carreira docente uma vez regressados a Timor-Leste? (por considerarem esta opção uma boa oportunidade de emprego).

P2. Considera que com os cursos que frequentam estes estudantes estarão aptos para ensinar em Timor-Leste?

Grupo Q. Planos Futuros dos estudantes

Q1. Quais pensa que são os planos destes estudantes quando terminarem a sua formação em Portugal?

Q2. Considera que a formação em Portugal poderá ajudar estes estudantes a encontrar uma melhor posição profissional em Timor-Leste?

Grupo R. Apreciação Global da Formação de Quadros Superiores Timorenses em Portugal e Sugestões para Projetos de Cooperação Bilateral Futuros

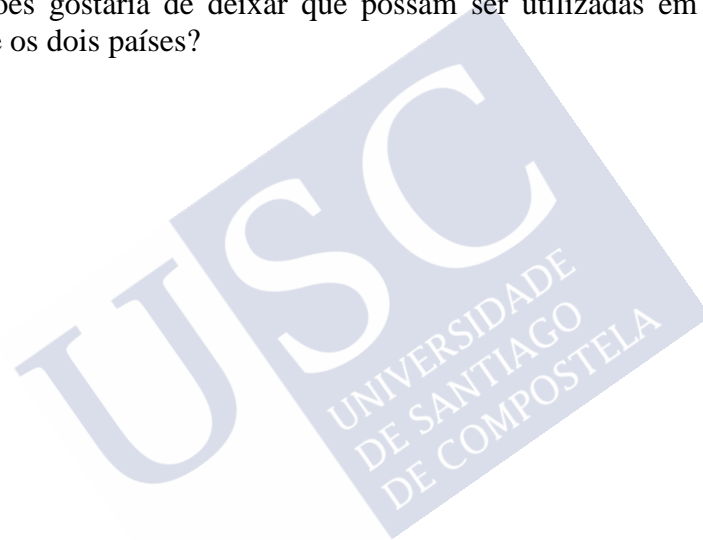
R1. Considera que a experiência formativa que os estudantes timorenses recebem em Portugal, e o facto de regressarem a Timor-Leste como quadros superiores recém-formados poderá, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento de Timor-Leste? (Se **SIM**) Em que medida?

R2. Na sua opinião os resultados destes programas de cooperação bilateral são, de uma forma geral, positivos ou negativos? (Dê exemplos).

R3. Que aspetos positivos aponta aos projetos de cooperação que permitem aos estudantes timorenses estudar em Portugal?

R4. Que aspetos considera que poderiam ser alvo de reformulação e que condicionam a eficácia destes projetos?

R5. Que sugestões gostaria de deixar que possam ser utilizadas em futuros protocolos de cooperação entre os dois países?





ANEXO 36: EMAIL ENVIADO AOS DOCENTES A SOLICITAR REVISÃO DA TRANSCRIÇÃO

Exmo Professor Doutor

Na sequência da realização da entrevista no âmbito da tese de doutoramento sobre a cooperação entre Portugal e Timor-Leste, que teve lugar no dia 19/09, e de forma a ser possível triangular a informação obtida, envio em anexo a transcrição da mesma, solicitando, caso considere oportuno, que acrescente ou reformule alguma informação que não tenha ficado totalmente explícita ou de acordo com a sua perspetiva.

Caso considere que não pretende proceder a qualquer alteração agradeço ainda assim que me envie um email a confirmar a sua intenção.

Com os melhores cumprimentos
Ana Silva





ANEXO 37: ACORDO ÉTICO DE INVESTIGAÇÃO



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
E DIDÁCTICA

O projeto de Tese de Doutoramento “**A cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste ao nível do Ensino Superior como forma de qualificação de quadros superiores**”, desenvolvido no marco do Doutoramento Interuniversitário em Equidade e Inovação em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (<http://doctoequidad.uvigo.es>), analisa o papel da cooperação bilateral estabelecida entre Portugal e Timor-Leste ao nível educativo, especificamente os programas que permitem aos cidadãos timorenses estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas.

O estudo tem como objetivo analisar em que medida receber formação nas Instituições de Ensino Superior portuguesas contribui para a formação de quadros superiores de Timor-Leste e para a construção da identidade nacional deste país. Com este estudo pretendemos aferir o perfil dos cidadãos timorenses que se encontram a estudar em Instituições de Ensino Superior Portuguesas, as suas expectativas de aprendizagem ao vir estudar para Portugal, a sua formação prévia ao nível da língua portuguesa, a sua capacidade de integração social e académica, em que medida consideram que a formação em Portugal poderá contribuir para o seu percurso profissional uma vez regressados a Timor-Leste e para o desenvolvimento da identidade nacional de Timor-Leste.

Os investigadores que realizam esta Tese de Doutoramento, com sede na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Ana Isabel Silva (ana.carrilho@rai.usc.es) e o seu Diretor de tese, Doutor Felipe Trillo Alonso, Professor do Departamento de Pedagogia e Didáctica (felipe.trillo@usc.es; orcid.org/0000-0002-0107-7275), declaram:

1 - Que o/a Sr./Sra. _____ autoriza a gravação da entrevista.

2 - Que o/a Sr./Sra. _____ autoriza que os dados obtidos através desta entrevista sejam referenciados e utilizados na supracitada Tese de Doutoramento, bem como em eventuais comunicações ou publicações de artigos científicos.

A doutoranda e o seu orientador comprometem-se a utilizar os dados reunidos de forma respeitosa para com os entrevistados e apenas para fins de investigação. Comprometem-se ainda a obedecer às normas vigentes de proteção de dados.

A Doutoranda	O Diretor de Tese	O/A Entrevistado/a
Ass.	Ass.	Ass.



ANEXO 38: MENSAGEM DA REITORIA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA¹⁸⁶

À Academia,

Comigo, como Reitora, a Universidade de Évora prosseguirá a sua viagem secular, conjugando o saber com a experiência e criando novos caminhos para o futuro.

Desde a sua fundação a Universidade de Évora foi um pólo europeu de concentração do saber; uma escola procurada por gentes vindas de vários horizontes que aqui encontravam as condições para estudar diversos ramos do conhecimento e exercitar a sua capacidade de expor e de contrapor argumentos.

Com os olhos postos no futuro, orgulhamo-nos do nosso passado. Nunca será demais recordar que destes claustros saíram mestres e discípulos que embarcaram em naus com destino ao extremo oriente. Levavam com eles a nossa cultura e trouxeram, de regresso, as culturas que descobriram. Foram eles os obreiros da primeira grande globalização que o Mundo conheceu.

Nos séculos XX e XXI, após a sua refundação por Veiga Simão, a Universidade de Évora ergue-se sob o signo da procura do saber, da valorização da experiência, da socialização do conhecimento e, de novo, da internacionalização. Tal como no passado, a internacionalização pressupõe, por um lado, a tolerância para nos confrontarmos com outras culturas e, por outro, a adoção de regras e normas comumente aceites pelas universidades mais prestigiadas.

Hoje, a Universidade de Évora instala-se num largo espectro do conhecimento, no qual oferece cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento; mas também cursos informais que visam a reciclagem de conhecimentos e garantem a formação ao longo da vida à população laboral e aposentada.

Mercê de se ter submetido à avaliação internacional, a Universidade de Évora faz hoje parte integrante da Rede Europeia de Ensino Superior e de Ciência e os seus diplomas são reconhecíveis e validados.

Através do Parque de Ciência e Tecnologia do Alentejo, a Universidade de Évora procura ser um parceiro das empresas aqui sediadas, incentivando-as a inovar produtos e métodos e a melhorar a sua competitividade.

Embora a Região Alentejo constitua o alvo prioritário da nossa ação como pólo de desenvolvimento, assumimos também o espaço lusófono do hemisfério sul como potencial campo para a cooperação em matéria de ensino e de investigação científica e artística.

Com as artes, as humanidades, as ciências e as tecnologias prosseguimos a viagem do passado para o futuro.

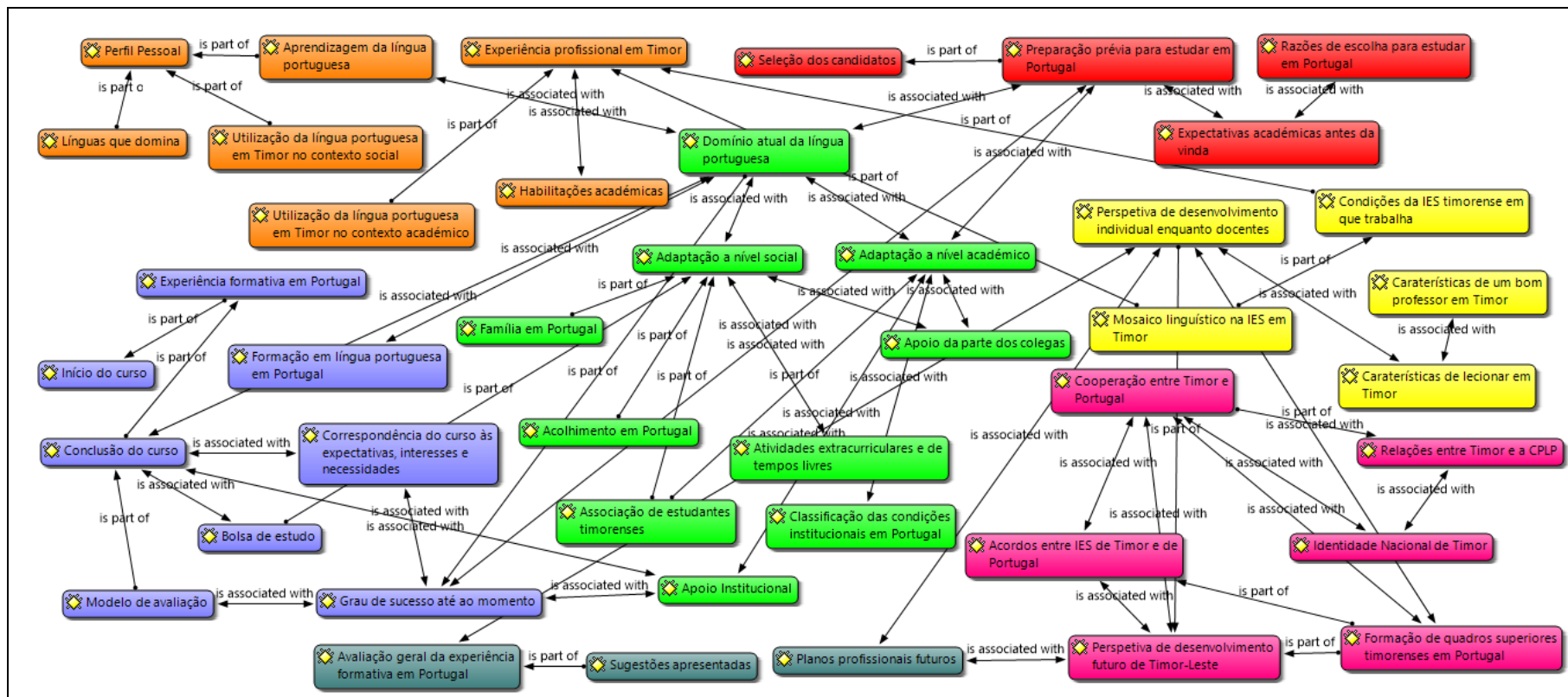
Com o conhecimento e a argúcia que nos assistem estamos certos que ganharemos o futuro!

Ana Costa Freitas

¹⁸⁶ Mensagem disponível em https://www.uevora.pt/conhecer/mensagem_da_Reitora



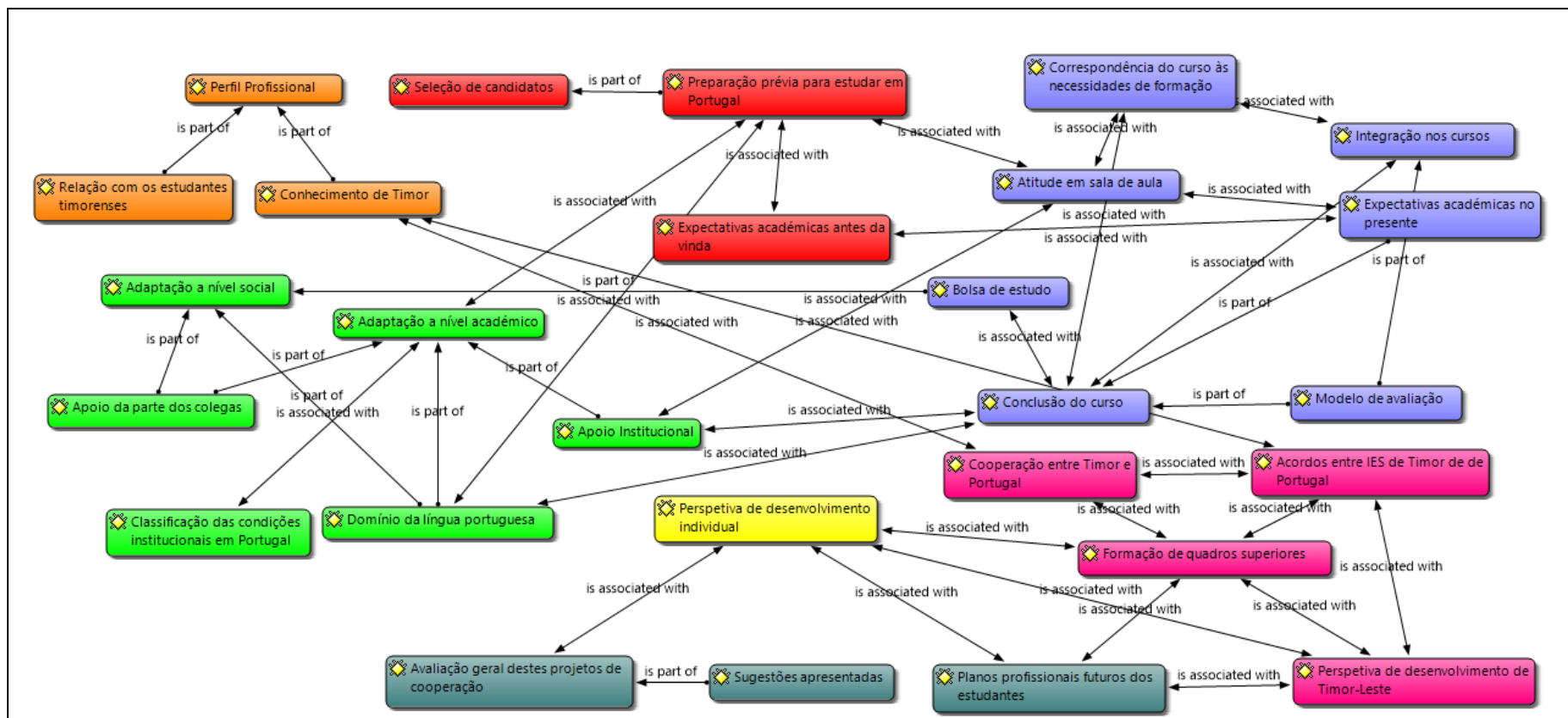
ANEXO 39: VISTA DE REDE DA UNIDADE HERMENÊUTICA 1



Fonte: Elaboração Própria



ANEXO 40: VISTA DE REDE DA UNIDADE HERMENÊUTICA 2



Fonte: Elaboração Própria